

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

Nuevos formatos educativos para la comunidad en centros de arte.

De los talleres de familia a los talleres intergeneracionales: un estudio de caso en Matadero-Madrid

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Eva Morales Gómez

Directora

María Acaso López-Bosch

Madrid, 2016

NUEVOS FORMATOS EDUCATIVOS PARA LA COMUNIDAD EN CENTROS DE ARTE

De los talleres de familia
a los talleres intergeneracionales:
un estudio de caso en Matadero-Madrid

Eva Morales Gómez



Directora: María Acaso López-Bosch

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica
Facultad de Bellas Artes

Portada:

Imagen realizada en Matadero-Madrid en el taller *Entre sótanos y desvanes*. Elaboración propia

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE BELLAS ARTES**

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

TESIS DOCTORAL

Nuevos formatos educativos para la comunidad en Centros de Arte.
De los talleres de familia a los talleres intergeneracionales: un estudio
de caso en Matadero-Madrid

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO
DE DOCTOR PRESENTADA POR**

Eva Morales Gómez

Directora
María Acaso López-Bosch



© Eva Morales Gómez, 2015

Madrid, 2015

De forma inevitable y como no podía ser de otra manera, esta tesis está dedicada a mi familia de sangre y a mi familia social.

Aunque nos creíamos inmutables, somos herederos de nuestra época, y los cambios nacen en nosotros mismos.

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas de 0 a 99 años que han participado en los talleres de esta investigación porque son quienes dan sentido a todo este trabajo.

A Andrea y David por ser las compañeras perfectas en este viaje de aprendizaje infinito.

A María Acaso por la energía y el aliento constante. Por darme el impulso que necesitaba en los momentos precisos.

A Paloma Manzanera por su escucha, su paciencia y su sabiduría.

A Carmen Moreno por darme los sabios consejos que cambiaron el rumbo de mi vida.

A Clara Megías, mi medio Núbol, por compartir esta aventura en la vida, por los momentos de unión entre arte y educación y por toda la felicidad compartida.

A Pedagogías Invisibles por visibilizar tan bien la fuerza y el trabajo colectivo.

A las compañeras del Mupai porque allí es donde nació todo.

PRÓLOGO

Mi abuelo Valentín nació en Parrillas, Toledo. A sus 88 años continúa viviendo en este pequeño pueblo de apenas 400 habitantes. Allí ha estado toda su vida. Gracias a la labranza no ha tenido necesidad de emigrar a la ciudad. El campo y el trabajo de la tierra siempre han sido su cultura. Aunque mi abuelo fue a la escuela y aprendió a leer y a escribir, su verdadero aprendizaje, en lo que él es experto, no lo encontró en el colegio. Sembrar, cultivar, recoger, trillar... sí que son palabras bien afianzadas en su diccionario. Como la mayor parte de hombres y mujeres de esa generación, él es de ideas fijas, impenetrables e inalterables. La realidad es una y su forma de vivir es la que aprendió de sus padres, y estos de los suyos.

Desde que soy pequeña recuerdo los veranos en el pueblo, y uno de los recuerdos más claros que tengo es cuando mi abuelo volvía de trabajar del campo. Siempre llenaba con agua una palangana de latón, se quitaba las alpargatas, metía los pies dentro y se limpiaba el polvo. Uno de esos días, cuando llegó de la siega, yo estaba merendando una “rebaná” de pan con mantequilla y azúcar, y me senté a observar su ritual de limpieza: llenar la palangana, descalzarse, meter primero un pie y frotar el agua contra la piel, después el otro pie. Cuando terminó, me miró y me dijo: *Límpiate esos hocicos que te “has manchao”*. Confundida le corregí: *pero abuelo no se dice hocicos, se dice boca, los hocicos son de los animales*

Pensé que era necesario corregir o recordarle a mi abuelo cuál era la palabra correcta, porque desde mi visión de niña no había edad para el aprendizaje, y si mi abuelo no sabía eso yo podía enseñárselo, aunque a mi abuelo no le pareció tan buena idea. Entonces supe, aunque sin comprender muy bien el porqué, que a los mayores, por ser simplemente mayores que tú, era mejor no corregirles o contradecirles.

Tengo una familia grande, soy la cuarta de 15 primos y primas, y esto me ha permitido estar entre generaciones. Siempre me han gustado los momentos cuando nos juntamos todos y compartimos en familia. Son momentos de risas, juegos, discusiones..., sin duda momentos donde de un modo u otro aprendemos, sin darnos cuenta el aprendizaje se dispara en todas direcciones. Esto era lo que más me gustaba, porque aunque en aquel momento supe que era mejor no contradecir a los mayores, también fui comprobando

poco a poco que el aprendizaje nunca cesa y que sigue produciéndose de mayores a pequeños y de pequeños a mayores. Con mis primos mayores aprendí a montar en bici, a hacer la bomba en la piscina o a escalar por las paredes; con los más pequeños aprendí a enseñarles a ellos y a cuidarles, pero sobre todo ellos me enseñan a mí cada día cómo el mundo va cambiado.

Porque el aprendizaje muchas veces consiste en eso, en cambiar o en modificar, pero la modificación la hacemos en nosotros mismos. Cuando aprendemos algo en nosotros se mueve, cambia de dirección, se modifica o se transforma.



Mi abuelo aún sigue limpiándose los pies en una palangana (ahora de plástico).

1. INTRO

Motivaciones
Identificación del problema
Antecedentes
Preguntas, hipótesis y objetivos

Marco
Diseño de la
Investigación

2. METODOLOGÍA

3. MARCO

Para quien
Donde
Cómo

Preparación
Trabajo de campo
Análisis de los datos
Fase analítica

4. ESTUDIO DE CASO

5. CONCLUSIONES

Conclusiones
Recomendaciones
Limitaciones y líneas abiertas

ÍNDICE

	Pg.
Índice de figuras	16
Índice de cuadros	21
Resumen / Abstract	25
1.INTRODUCCIÓN	37
1.1 Motivaciones	38
1.1.1 Departamento de didáctica de la expresión plástica de la Facultad de Bellas Artes	42
1.1.2 Pedagogías Invisibles	44
1.1.3 Andrea, David y Eva, el grupo dentro del grupo	47
1.2 Identificación del problema	50
1.2.1 La sociedad occidental una multiplicidad de sociedades	52
1.2.2 Un mundo lleno de individuos	55
1.2.3 Las relaciones entre individuos y entre generaciones	58
1.3 Antecedentes	61
1.3.1 El arte contemporáneo como estrategia educativa y de investigación	63
1.3.2 Educación en museos y centros de arte	66
1.3.3 Relaciones intergeneracionales	72
1.4 Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos	76
1.4.1 Preguntas de investigación	78
1.4.2 Hipótesis	79
1.4.3 Objetivos	80

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN 85

2.1	Marco epistemológico	86
2.1.1	Paradigmas de la investigación	90
2.1.2	Métodos cualitativos	96
2.1.3	Metodologías Artísticas	98
2.2	Diseño de la Investigación	104
2.2.1	Herramientas de investigación	107
2.2.2	Contexto temporal	121
2.2.3	Contexto espacial	125
2.2.4	Contexto humano	130

3. MARCO TEÓRICO 133

3.1	¿Para quién? la convivencia entre generaciones. Sociedad, Comunidad, Familia e Individuos	135
3.1.1	Sociedad y comunidad	137
3.1.2	El concepto de Familia. Las relaciones del orden social	141
3.1.3	La cuestión generacional, la relación entre individuos	152
3.1.4	La familia el núcleo intergeneracional y la relación entre generaciones	159
3.2	¿Dónde? Museos y Centros de Arte. Del contenedor a la plaza	164
3.2.1	¿Qué museo y qué centros de arte?	166
3.2.2	Hacia nuevos modelos de museos	170
3.2.3	El museo como espacio educativo	176
3.2.4	Los departamentos educativos dentro de los museos y centros de arte	181
3.2.5	Públicos, visitantes e invitados	186

3.3	¿Cómo? Educación, arte e intergeneracionalidad	191
3.3.1	Educación expandida	193
3.3.2	Educación Intergeneracional	196
3.3.3	De la Educación Artística al arte como estrategia educativa	207
3.3.4	Métodos y No-Métodos de Educación Artística	221

4. ESTUDIO DE CASO 228

4.1	Diseño del proyecto educativo	230
4.1.1	Primera reunión de debate- Primera aproximación	234
4.1.2	Segunda reunión de debate- Segunda aproximación	239
4.1.3	Tercera reunión de debate- Última aproximación	242
4.1.4	Formulación del formato de <i>Talleres intergeneracionales. Acciones O-99</i>	246
4.2	Trabajo de campo	256
4.2.1	Desarrollo del trabajo de campo	258
4.2.2	Desarrollo del primer programa <i>En construcción. Disculpen las Molestias</i>	261
4.2.3	Evaluación del primer programa <i>En construcción. Disculpen las Molestias</i>	289
4.2.4	Desarrollo del segundo programa <i>Espacio Visible</i>	291
4.2.5	Evaluación del segundo programa <i>Espacio Visible</i>	317
4.3	Análisis e interpretación de los datos	321
4.3.1	Transcripción de entrevistas y segundo análisis	323
4.3.2	Tercer análisis y aproximación de categorías	325
4.3.3	Análisis Nvivo10	329
4.3.4	Categorías finales e interpretación de los datos	332

5. CONCLUSIONES 357

5.1 Conclusiones finales 359

5.1.1	Cumplimiento de Objetivos	361
5.1.2	Respuesta de las preguntas y verificación de las hipótesis	366
5.1.3	Reflexiones que han surgido de esta investigación	371
5.1.4	Limitaciones del estudio	374

5.2 Recomendaciones. Líneas abiertas de Investigación. Experiencias en otros espacios. 376

5.2.1	Recomendaciones	378
5.2.2	Líneas de investigación abiertas	381
5.2.3	Experiencias en otros espacios	384

BIBLIOGRAFÍA 396

ANEXOS 411



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Reunión del grupo de investigación Pedagogías Invisibles en el MUPAI	45
Figura 1.2: David, Andrea y Eva.	48
Figura 1.3: Anuncio de Coca-Cola donde se ofrece la felicidad mediante el consumo de la bebida.	53
Figura 1.4: El proyecto inteligencias colectivas se fundamenta en la idea de sociedad en red.	54
Figura 1.5: Imagen del planeta tierra extraída del programa Google Earth	56
Figura 1.6: Enredos (2008) obra de Daniel Canogar.	59
Figura 1.7: Portada de la tesis Estrategias participativas en arte y educación: Un estudio de caso con adolescentes hospitalizados	64
Figura 1.8: Museo de Bellas Arte de Taipei (TFAM).	67
Figura 1.9: Imagen de la investigación de Noelia Antúnez	69
 Figura 2.1: Cuentos chinos (2010). Lucía Antonini utiliza la entrevista como formato artístico.	 89
Figura 2.2: Fotografía de principio de siglo XX de August Sander, fotógrafo documentalista.	98
Figura 2.3: Aportación de agentes del orden (Nuria Güell, 2009).	100
Figura 2.4: Un participante realizando una fotografía en el taller Entre sótanos y desvanes.	113
Figura 2.5: Proceso de análisis.	116
Figura 2.6: Imagen escaneada de las entrevistas transcritas y analizadas.	117
Figura 2.7: Análisis de la investigación y establecimiento de categorías.	118
Figura 2.8: Análisis en Nvivo10.	119
Figura 2.9: Fases y etapas de la investigación cualitativa	121
Figura 2.10: Plano Matadero Madrid, Abierto x Obras.	127
Figura 2.11: Plano Matadero Madrid, Nave 16.	128
Figura 2.12: Plano Matadero Madrid. Plaza y calle.	129
 Figura 3.1: Latinoamerica go.es.	 139
Figura 3.2: Familia homoparental.	142
Figura 3.3: Grupo doméstico sin estructura familiar.	147
Figura 3.4: Familia monoparental.	148
Figura 3.5: The Buzzclub, 1996-1997, obra de Rineke Dijkstra.	162
Figura 3.6: Museo Pompidou, ejemplo de museo posthistórico.	171
Figura 3.7: Vista del museo Guggenheim de Bilbao.	172
Figura 3.8: Acción realizada en la calle promovida por el Museo Comunitario, Graciliana Arcila Vélez, 2012.	175

Figura 3.9: Guggen SITO (2011), es un museo portátil.	179
Figura 3.10: "Museum Highlights: A Gallery Talk" (1989) Andrea Fraser.	185
Figura 3.11: Acción realizada en Documenta12.	188
Figura 3.12 Imagen de "Banco Común de Conocimientos".	193
Figura 3.13: Ayuda intergeneracional.	200
Figura 3.14 Ejemplo de taller entre lo pedagógico y lo artístico.	218
Figura 3.15: Ejemplo de taller entre lo pedagógico y lo artístico.	218
Figura 3.16: Ejemplo de un taller impartido con el Método MUPAI	
<i>Talleres de Arte Emergente.</i>	223
Figura 3. 17 Ejemplo de un taller impartido con el Método MUPAI	
<i>Talleres de Arte Emergente.</i>	223
Figura 3.18: Currículum Placenta.	225
Figura 4.1: Fases del proyecto de investigación.	229
Figura4.2: Visita taller para familias en el Museo Thyssen Bornemisza.	236
Figura 4.3: Taller de familias del CA2M.	238
Figura 4.4: Cartel de la exposición <i>Sistema métrico. Campo de Fútbol.</i>	261
Figura 4.5: Primera acción de inicio. Un participante en el suelo está siendo medido en pies por lo demás.	266
Figura 4.6: Segunda acción. Un cadena de medida	267
Figura 4.7: Segunda acción. Un cadena de medida en el suelo uno a uno va midiendo a la persona que tiene delante.	267
Figura 4.8: Tercera acción. ¿Cuánto es un metro? Momento en el que intentamos saber qué distancia equivale a un metro.	267
Figura 4.9: Exploración conjunta.Última acción. Medimos el perímetro de la exposición en abrazos de comunidad.	268
Figura 4.10: Última acción. Medimos el perímetro de la exposición en abrazos de comunidad.	268
Figura 4.11: Cartel de la exposición: Hombres sentados.	270
Figura 4.12: Una de las imágenes los vídeos.	271
Figura 4.13: Primera acción. Algunos participantes exploran la cabeza a otros.	276
Figura 4.14: Exploración de la exposición. Uno de los participantes interactúa con una de las proyecciones.	277
Figura 4.15: Reflexión con las imágenes de la exposición.	277
Figura 4.16: Última acción. Los participantes dejan su huella en el suelo de Matadero Madrid.	278
Figura 4.17: Última acción. Los participantes dejan su huella en el suelo de Matadero Madrid.	278
Figura 4.18: Última acción. Los participantes dejan su huella en la pared de Matadero Madrid.	279

Figura 4.19: Última acción. Los participantes dejan su huella en la pared de Matadero Madrid.	279
Figura 4.20: Cartel de la exposición Categorías.	281
Figura 4.21: Fotografías tomas de la exposición Categorías.	281
Figura 4.22: Fotografías tomas de la exposición Categorías.	281
Figura 4.23: Detonante acción. Análisis de los dibujos de la casa ideal.	287
Figura 4.24: Exploración conjunta de la instalación. Parte de abajo “sótano”.	287
Figura 4.25: Exploración conjunta de la instalación. Parte de arriba “desván”.	288
Figura 4.26: Última acción. Varias personas construyendo la instalación final.	288
Figura 4.27: Espacio expositivo en el centro y en el lateral los espacios de trabajo.	291
Figura 4.28: El Ranchito durante el periodo de trabajo para artistas y colectivos.	292
Figura 4.29: Imagen del puente y área de archivo.	292
Figura 4.30: Imagen de Espacio Visible tras finalizar uno de los talleres.	292
Figura 4.31: Estructura del taller.	293
Figura 4.32: Primera acción detonante. Discusión grupal.	299
Figura 4.33: Exploración conjunta.	299
Figura 4.34: Acción cierre. Creación de las “fórmulas” creativas.	300
Figura 4.35: Acción cierre. Presentación en grupo de las “fórmulas” creadas.	300
Figura 4.36: Acción cierre. Presentación en grupo de las “fórmulas” creadas.	300
Figura 4.37: Estructura de puente. Las gradas fueron utilizadas para la primera acción.	306
Figura 4.38: Acción cierre. Uno de los grupos trabajando conjuntamente.	306
Figura 4.39: Acción cierre. Trabajando desde el puente con las ventanas.	307
Figura 4.40: Acción cierre. Presentando las relaciones que se habían realizado.	307
Figura 4.41: Reflexión final. Puesta en común entre todos los participantes.	308
Figura 4.42: Antes de la acción detonante. El espacio preparado para trabajar.	314
Figura 4.43: Acción detonante. Todos trabajando en cada círculo.	315
Figura 4.44: Exploración conjunta. Cierre de la exploración conjunta donde se sitúa la loneta en las gradas del puente.	315
Figura 4.45: Entrevistas transcritas y analizadas.	323
Figura 4.46 : Mapas mentales para destilar la información.	325
Figura 4.47: Mapas mentales para destilar la información.	325
Figura 4.48: : Análisis en Nvivo10 con la información filtrada.	329
Figura 4.49: Exploración conjunta taller Entre desvanes y sótanos.	333
Figura 4:50: Acción final. Momento de presentación de la instalación hecha en el taller Entre desvanes y sótanos.	336
Figura 4.51: Acción final taller Entre Sótanos y Desvanes.	341
Figura 4.52: Acción final. Taller Al laboratorio.	343
Figura 4.53: Acción final. Taller Entre desvanes y sótanos.	346
Figura 4.54: Acción final. Taller Explorando Cabezas.	350

Figura 4.55: Acción detonante. Taller Explorando Cabezas.	351
Figura 4.56: Despedida. Taller A tomar medidas.	355
Figura 5.1: Relación de hipótesis y categorías.	367
Figura 5.2: Relación de hipótesis y categorías.	369
Figura 5.3: Captura de pantalla de la programación de Matadero Madrid.	384
Figura 5.4: Captura de pantalla de la programación de Matadero Madrid.	385
Figura 5.5: Captura de pantalla de la programación de Matadero Madrid.	386
Figura 5.6: Fotografía de la acción inicial del taller.	387
Figura 5.7: Fotografía de una de las acciones del taller.	388
Figura 5.8: Fotografía de una de las acciones del taller Inicio-Impacto.	389
Figura 5.9: Fotografía de una de las acciones del taller El hombre y el futuro.	390
Figura 5.10: Fotografía de una de las acciones del taller tecnocuerpo.	391
Figura 5.11: Fotografía de una de las acciones del taller Mi habitación entre m2 y gigas.	392
Figura 5.12: Fotografía de una de las acciones del taller Mi habitación entre m2 y gigas.	393



ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Puntos clave de los talleres intergeneracionales.	28
Cuadro 1.1: Relación objetivos teóricos y objetivos prácticos.	83
Cuadro 2.1: Comparación entre el ethos artístico y el ethos científico.	88
Cuadro 2.2: Enfoques en la investigación educativa y artística .	90
Cuadro 2.3: Enfoques de la investigación cualitativa	94
Cuadro 2.4: Cuaderno de campo del día 25 de febrero de 2012.	110
Cuadro 2.5: Relación objetivos y herramientas de investigación.	114
Cuadro 2.6: Relación temporal de fases y pasos de la investigación.	124
Cuadro 2.7: Matadero dice de sí mismo en su web.	126
Cuadro 2.8: El Ranchito se define así mismo de esta manera.	128
Cuadro 2.9: Relación de participantes por edades.	131
Cuadro 3.1: Aspecto del concepto comunidad.	139
Cuadro 3.2: Tipologías de museos.	177
Cuadro 3.3: Discursos de los departamento de educación.	182
Cuadro 3.4: Clasificación grados de innovación.	203
Cuadro 3.5. Educación desde un enfoque intergeneracional.	204
Cuadro 3.6: Método Mupai.	222
Cuadro 4.1: Fase preparatoria.	231
Cuadro 4.2: Fechas de reunión de debate.	231
Cuadro 4.3: Actividades educativas en museos.	232
Cuadro 4.4: Relación de museos y actividades para familias.	235
Cuadro 4.5: Característica de las actividades de familia.	241
Cuadro 4.6: Característica de los talleres intergeneracionales.	243
Cuadro 4.7: Relación de característica de actividades para familias y talleres intergeneracionales.	246
Cuadro 4.8: Relación de característica de actividades para familias y talleres intergeneracionales.	247
Cuadro 4.9: Relación de característica de actividades para familias y talleres intergeneracionales.	248
Cuadro 4.10: Diseño curricular de los <i>Talleres Intergeneracionales. Acciones 0-99.</i>	249
Cuadro 4.11: Trabajo de campo.	257
Cuadro 4.12: Relación de fechas y número de participantes del primer programa En construcción. Disculpen las molestias.	258
Cuadro 4.13: Relación de fechas y número de participantes del primer programa En construcción. Disculpen las molestias.	258

Cuadro 4.14: Ficha técnica del taller A tomar medidas.	263
Cuadro 4.15: Número de participantes por edad.	264
Cuadro 4.16: Ficha técnica del taller Explorando Cabezas.	273
Cuadro 4.17: Número de participantes por edad.	274
Cuadro 4.18: Ficha técnica del taller Entre Desvanes y Sótanos.	283
Cuadro 4.19: Número de participantes por edad.	284
Cuadro 4.20: Ficha técnica del taller Al laboratorio.	295
Cuadro 4.21: Número de participantes por edad.	297
Cuadro 4.22: Ficha técnica del taller Entre Puentes.	303
Cuadro 4.23: Número de participantes por edad.	304
Cuadro 4.24: Ficha técnica del taller En la ciudad.	311
Cuadro 4.25: Número de participantes por edad.	312
Cuadro 4.26: Relación de cambios en la metodología.	319
Cuadro 4.27: Relación de cambios en la metodología.	320
Cuadro 4.28: Fase analítica.	322
Cuadro 4.29: Temáticas de información recogida.	326
Cuadro 4.30: Primeras categorías y subcategorías.	330
Cuadro 4.31: Temas y categorías finales.	332
 Cuadro 5.1: Característica de los talleres intergeneracionales.	 362
Cuadro 5.2: Diseño curricular de los <i>Talleres Intergeneracionales. Acciones 0-99.</i>	362
Cuadro 5.3: Metodología de los talleres intergeneracionales.	363
Cuadro 5.4: Desarrollo del diseño curricular de los <i>Talleres Intergeneracionales. Acciones 0-99.</i>	365



RESUMEN / ABSTRACT

Este proyecto parte de una intención muy clara: crear una herramienta educativa que sirva para fomentar las relaciones entre diferentes generaciones. Ante la situación actual en la que vivimos donde nos encontramos con una falta de espacios donde se establezca comunicación y relaciones entre individuos de distintas generaciones, pensamos que los museos y los centros de arte contemporáneo son un espacio idóneo para que esto suceda.

A través de esta investigación hemos intentado crear una propuesta metodológica basada en el arte contemporáneo como estrategia educativa, que permita atender a la diversidad y la complejidad que supone trabajar con personas de distintas edades, pero que a la vez permita crear vínculos y ofrecer una experiencia placentera y de aprendizaje para todos.

Para exponer nuestro estudio hemos creído conveniente estructurar este proyecto en cinco capítulos. En el primero: INTRODUCCIÓN, explicamos los motivos por los cuales decidimos embarcarnos en la realización de una investigación, desde dónde realizamos este estudio y cuáles han sido las necesidades personales y del equipo de investigación. Realizamos también una aproximación al problema inicial del que partimos, el cual consiste en la detección de una falta de espacios destinados a establecer relaciones entre personas de diferentes generaciones. Presentamos los antecedentes que encontramos previos a la investigación y gracias a lo cuales pudimos esclarecer que la realización de una propuesta educativa en museos y centros de arte podría ser una solución al problema planteado. Ante esta evidencia, nos planteamos dos preguntas principales: ¿Cómo deberían ser estos talleres intergeneracionales para favorecer las relaciones entre generaciones?, ¿Podríamos realizar talleres para todas las generaciones donde pudieran participar personas de todas las edades? La respuesta a estas preguntas nos llevó a formular nuestras hipótesis:

Para favorecer las relaciones entre generaciones, los talleres intergeneracionales deben estar basados en la complejidad y en la participación horizontal.

Los talleres intergeneracionales basados en el arte contemporáneo como estrategia educativa en museos y centros de arte, favorecen el aprendizaje compartido, el establecimiento de vínculos y crea experiencias entre personas de todas las edades.

Ante esta hipótesis como respuesta a nuestra pregunta principal nos planteamos los siguientes objetivos:

1- Realizar una propuesta educativa a través del arte contemporáneo que propicie el aprendizaje compartido, establezca vínculos entre personas de distintas generaciones y cree experiencias placenteras.

2-Establecer una metodología educativa basada en la complejidad y en la participación horizontal.

3-Comprobar y evaluar la metodología de esta propuesta educativa como recurso educativo en museos y centros de arte.

En nuestro segundo capítulo: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN, presentamos el paradigma de investigación desde el que nos posicionamos para poder dar una respuesta a las cuestiones planteadas.

Esta investigación parte de un paradigma constructivista y crítico ya que no pretende dar una respuesta única sino ofrecer una posible respuesta. Dentro de los métodos utilizados, nos hemos basado en las técnicas cualitativas y las que ofrece la investigación en arte. Realizamos un diseño de investigación donde profundizamos en las herramientas utilizadas para la recolección y el análisis de datos que pensamos son las más adecuadas para llevar a cabo nuestro propósito en la investigación.

El tercer capítulo: MARCO TEÓRICO, está dividido en tres grandes bloques donde contextualizamos conceptualmente los fundamentos teóricos en los que nos apoyamos para diseñar en nuestra propuesta educativa: Para quién, Dónde y Cómo.

En el bloque “Para quién” reflexionamos sobre a quién se dirige esta propuesta educativa haciendo un análisis desde lo macro a lo micro. La presente investigación está destinada a crear un formato educativo en museos y centros de arte dedicado a todos los miembros que forman una comunidad. Por este motivo decidimos indagar sobre los conceptos de sociedad, comunidad, familia e individuo ya que están íntimamente relacionados entre sí y el estudio de esto afecta directamente en la práctica educativa. La evolución y el cambio de paradigma de cada uno de ellos están interconectados entre sí y pensamos que es fundamental para esta investigación exponer las indagaciones que se han hecho en este aspecto.

En el bloque “Dónde” nos centramos en los museos y centros de arte.

Analizamos cuales son los paradigmas en los que sitúan actualmente estos espacios. En los museos y centros de arte podemos ver a personas de todas las generaciones: desde niños acompañados con sus familias, estudiantes de

secundaria, personas mayores o jubilados. Son lugares de encuentro donde confluyen todo tipo de personas movidos por un interés cultural, y por este motivo podríamos considerarlos un espacio intergeneracional en sí mismo.

En el último bloque “Cómo”, indagamos sobre la educación y el arte como los procesos escogidos para trabajar la intergeneracionalidad. En nuestra investigación entendemos que la educación no solo se produce en el entorno escolar, por ello consideramos que esta se puede producir en cualquier momento y en cualquier lugar y por supuesto a cualquier edad. Por ello nos adentramos en programas educativos que sean intergeneracionales. Reflexionamos también sobre la educación artística como un vehículo de conocimiento y el arte como herramienta para el aprendizaje.

En el capítulo cuatro: ESTUDIO DE CASO, exponemos todo el trabajo de campo. En primer lugar explicamos el diseño de la propuesta educativa. Tras varios análisis, establecemos una serie de puntos clave a tener en cuenta para desarrollar el diseño de la propuesta metodológica (Ver cuadro 1).

- Unión de todas las edades
- Los adultos pueden venir solos
- Inter-direccional (Dirigido a todos)
- Todos los participantes tienen un rol activo
- Realización de acciones, instalaciones y uso del lenguaje contemporáneo
- Crear relación entre los participantes a través de un diálogo conjunto
- Objetivos: reflexionar aspectos de la vida a través del arte
- Contenidos sencillos y básicos
- Preguntas abiertas y sin respuestas previstas
- Tres educadores

Cuadro 1: Puntos clave de los talleres intergeneracionales.

Una vez establecida la metodología base, explicamos la implementación de esta a través de un total de doce talleres que se realizaron en el centro cultural Matadero Madrid. Durante la implementación de los seis primeros talleres, fuimos observando y recogiendo las reacciones y opiniones de los participantes, y en base a esto modificamos la metodología inicial. De esta forma el lector podrá observar cómo se fue readaptando y reconfigurando la metodología y cómo pusimos en práctica una metodología final en los seis últimos talleres. A continuación describimos el análisis de datos que realizamos con toda la información extraída de los doce talleres. Para finalizar este cuarto capítulo exponemos las categorías que obtuvimos del análisis de los datos recogidos. Son cuatro las categorías principales a través de las cuales pudimos reflexionar sobre:

- **La importancia de aceptar la complejidad y la diversidad social en la que vivimos, y cómo al unir todas las edades esta diversidad se ve reforzada y nos permite enriquecernos a través de las diferentes visiones de cada una de las personas que participa en los talleres.**

- **La participación horizontal nos permite aprender unos de otros. No hay una figura que tenga el saber y el conocimiento, sino que es algo compartido, independientemente de la edad que se tenga. Así hemos observado cómo niños y adultos, adolescentes y mayores, aprendían mutuamente. De esta forma todos se posicionaron como productores culturales y de su propio aprendizaje.**

- **La importancia de cuidar la comunicación entre generaciones ha permitido crear vínculos entre los participantes y de esta forma todos se sentían parte de un grupo.**

- **Se favorece el proceso de aprendizaje y las relaciones entre las diferentes generaciones, al crear una experiencia placentera a través del arte contemporáneo como estrategia educativa, el juego como mecanismo de aprendizaje, el cuerpo como herramienta de acción y el espacio como lugar de encuentro.**

El último capítulo: CONCLUSIONES, se divide en dos apartados que nos sirven para detallar las conclusiones de esta investigación. En el primer apartado “Conclusiones finales” establecemos una relación de las categorías y la información extraída con las hipótesis y los objetivos marcados, así como unas conclusiones sobre la metodología final. Además exponemos las limitaciones que hemos observado al final del estudio, y reflexionando sobre el uso de las herramientas de investigación seleccionadas, así como los recursos que hemos tenido al alcance para realizar la investigación

En el segundo “Recomendaciones. Líneas abiertas de Investigación. Experiencias en otros espacios” explicamos algunos puntos que nos parece importante tener en cuenta si otros educadores, o desde otros centros de arte o museos, deciden poner en práctica este formato educativo. Para nosotras ha sido muy importante observar cómo tras este trabajo se abren nuevas líneas desde la que poder seguir profundizando en el tema de los talleres intergeneracionales, pero también en otros temas transversales como la utilización del arte contemporáneo como estrategia educativa y de investigación. Cerramos la investigación con las experiencias que hemos desarrollado en otros espacios, ya que tras finalizar el periodo de implementación surgieron nuevas oportunidades para desarrollar la metodología formulada. De esta forma comprobamos que hay un interés en implementar este formato educativo en los espacios culturales, y lo hemos podido validar como una posible solución al problema inicial planteado.

Palabras clave: Arte contemporáneo, educación, comunidad, intergeneracionalidad, museo.

ABSTRACT

This project starts with a clear intention: to create an educative tool that encourages the relationships between different generations. Facing the present situation, in which there is a lack of areas in which to establish a communication and relationships between individuals from different generations, we thought museums and modern art centers are the ideal areas for this to happen.

All through this investigation, we have tried to create a methodological proposal based on contemporary art as an educative strategy that allows to attend to the diversity and complexity that means working with people of different ages, but that at the same time allows to create bonds and offer a pleasant learning experience for everybody.

To expose our study we have thought convenient to structure this project into five chapters. In the first one, INTRODUCTION, we have explained the reasons why we have decided to embark ourselves on the creation of an investigation from which we develop this study, and which are the personal and research team needs. We have also made an approximation to the initial problem from which we start, which consists in the detection of a lack of areas in which to establish relationships between people from different generations. We present the premises that we found prior to the investigation, thanks to which we could clarify that the development of an educational proposal at museums and art centers could be a solution to the problem at hand. Facing this evidence, we considered our two main questions: how should these intergenerational workshops operate in order to favor the relationships among generations? Could we create workshops for all generations, in which people of all ages could take part? The answer to these questions led us to formulate our hypothesis:

In order to favor the relationships among generations, intergenerational workshops must be based on complexity and on horizontal participation.

Intergenerational workshops based upon modern art as an educational strategy at museums and art centers, favor shared learning, establishing bonds, and create experiences among people of all ages.

Facing this hypothesis as an answer to our main question, we lay out our main objectives:

1- Creating an educational proposal through modern art which allows for shared learning, establishes bonds and creates pleasing experiences.

2- Establishing an educational methodology based upon complexity and horizontal participation.

3- Checking and evaluating the usefulness of this educational proposal and its methodology as an educational resource at museums and art centers.

In our second chapter, INVESTIGATION METHODOLOGY, we present the investigation paradigm from which we place ourselves in order to be able to give an answer to the issues at hand. This investigation starts from a constructivist and critical paradigm, as it doesn't intend to give a single answer, but to offer a possible answer. Among the methods used we have based upon qualitative methods and upon those methods art investigation offers. We developed the design of the investigation on which we went in depth on the tools used for the data gathering and analysis we thought were best suited to accomplish our purpose in the investigation.

Our third chapter, FRAME OF REFERENCE, is divided into three main blocks where we conceptually contextualize the theoretical fundamentals upon which we have based ourselves in order to develop our educational proposal: For whom, Where and How.

In the block "For whom", we reflect upon the target of this educational proposal, through an analysis that goes from macro to micro. This investigation is destined to create an educational format at museums and art centers that is destined towards all the members that are part of a community. Because of this, we decided to look into the concepts of society, community, family and individual, as they are closely related among themselves and the study of this concerns the educational practice directly. The evolution and change of paradigm in each of them is directly interconnected between them, and we think it is essential for this investigation to expose the inquiries made about this issue.

In the block "Where", we focus upon museums and art centers. We carried out a research about which would be the paradigm around which these areas

are moving right now. These are areas where we can see people from all generations: kids accompanied by their families, secondary school students, elderly people and retirees. These are meeting areas where all kind of people converge moved by a cultural interest and because of this we could consider them an intergenerational space by itself.

In the final block “How”, we look into education and art as the chosen tools to be able to work upon intergenerationess. In our investigation we consider that education does not only take place at a scholar environment, and because of that, we consider that it can take place anytime, anywhere and of course at any age. That is why we looked into educational programs that were intergenerational. We also reflected upon artistic education as a learning vehicle and upon art as a learning tool.

In the fourth chapter, CASE STUDY, we show the work done. First, we explain the design of the educational proposal. After various analyses, we establish a series of key issues to consider to create the design of the methodological proposal:

A union among all ages.
Adults can come alone.
Inter-directional (Aimed towards everyone).
All participants have an active role.
Developing actions, installations, and the use of a contemporary language.
Creating a relationship between participants through a shared dialogue
Aiming to reflect through art on life issues.
Simple and basic contents.
Open questions without any given answers.
3 educators.

Table 1: Characteristics of intergenerational workshops.

Once we’ve established our base methodology, we explain its implementation, developed through a whole of twelve workshops that took place at the Matadero Madrid cultural center, where all of the study was done. During

the implementation of the first six workshops, as we observed the reactions and gathered the opinions of the participants, we modified our initial methodology. This way, the reader can observe how the methodology was readapted and reconfigured, and in the last six workshops we put into practice our final methodology. We describe the data analysis we developed with all the information gathered from the twelve workshops. At the end of this fourth chapter we describe “Results”, we present the categories we have obtained through the analysis of the data we have gathered. There are four main categories through which we could reflect upon:

- The importance of accepting the social complexity and diversity in which we move, and how, when gathering together all ages, this diversity is reinforced and allows us to be enriched through the different visions each person that took part on the workshops had.

- How to propose a horizontal involvement that allows everybody to learn from one another and where there isn't a lonely holder of knowledge and wisdom, turning it into something shared, no matter the age. Through this we have observed how kids and adults, teenagers and elderly people, have been able to learn from each other. This way everybody has become a producer of culture and of their own learning.

-The importance of taking care of the communication among generations has allowed to create bonds between the participants and this way everyone has felt as part of a group.

-How to create a pleasant experience through contemporary art as an educational strategy, playing games as a learning mechanism, the body as an action tool, and space as a meeting point, favoring the learning process and the relationships between different generations.

The final chapter, CONCLUSIONS, is divided in two sections that allow us to detail the conclusions of this investigation. At the first section, “final conclusions”, we carried out a connection of the categories and the gathered information with the hypothesis and our goals, as well as conclusions about the final methodology. We explain the limitations we have observed at the end of the investigation process, and reflecting upon the use of the chosen investigation tools, as well as the resources that were at hand to develop the

investigation

Lastly, in “Recommendations. Open paths for investigation. Experiences in other areas”. we explain some of the points we think are important to be aware of if other educators or other art centers or museums decide to put into practice this educational format. For us it has been very important to observe how, after this investigation, new paths are open from which we can continue going into depth into the issue of intergenerational workshops, but also into other transversal themes such as the use of contemporary art as an educational and research tool. We end the investigation with the experiences we have developed in other areas once we finished the implementation period, as new opportunities to develop the formulated methodology aroused. This way we have been able to check how it is starting to be interesting to implement this educational format at cultural areas, and we have been able to validate how a possible solution to the initial problem works.

Keywords: Contemporary Art, education, community, intergenerational, museum.



1. INTRODUCCIÓN



1.1 MOTIVACIONES

No recuerdo con exactitud el momento en el que decidí realizar una investigación doctoral y enfrentarme a una tesis, aunque tengo la sensación que siempre me interesó hacer un doctorado. Es en estos momentos, en los que intentas recordar los pasos que diste en el pasado, cuando te das cuenta que la vida no es algo lineal donde unos sucesos van consecutivos de otros.

Cuando terminé mi licenciatura en Bellas Artes en el CES Felipe II comenzó el primer año de Máster Universitario en Investigación en Arte y Creación en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense (UCM)¹. No sabía muy bien si hacer el doctorado o el máster, pero finalmente, aconsejada por la profesora Carmen Moreno, opté por el doctorado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. Estos estudios aunaban mis dos grandes intereses: arte y educación. Durante la carrera había cursado todas las asignaturas relacionadas con la Educación Artística, que gracias a la profesora María Jesús Abad reforzaron mi interés por la educación. Tras el primer año de doctorado y los seminarios a los que asistí, comencé a sentirme preparada para imbuirme en el camino de la investigación. Durante el año que realicé el DEA (Diploma de Estudios Avanzados) aprendí dos cosas: la investigación es un camino que vas construyendo tú mismo mientras lo vas haciendo (no está trazado por un profesor, como sucede durante la carrera o el primer año de doctorado), y al igual que sucede en la vida, la investigación no es un proceso lineal.

Gracias a unas prácticas a las que puede optar desde Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, tuve la suerte de realizar mi primera investigación (la investigación del DEA) en el Museo Thyssen-Bornemisza, en el Área de Investigación y Extensión Educativa. Durante un curso escolar trabajé en este departamento junto con Alberto Gamoneda, uno de los educadores, desarrollando un taller piloto para estudiantes de secundaria. Precisamente este taller fue el eje central de la investigación. El objetivo que nos marcamos fue crear una actividad que estuviera adaptada al contenido curricular de la educación secundaria. Al finalizar este proyecto mi intención era ampliar esta línea de investigación con la tesis doctoral y profundizar más en la necesidad de crear un vínculo directo entre el museo y la escuela realizando programaciones conjuntas.

1. En aquel momento, el año 2007, el CES Felipe II no se impartían ni cursos de doctorado, ni masters.

Al finalizar las prácticas y la investigación, continué colaborando en el Área de Investigación y Extensión Educativa del Museo Thyssen-Bornemisza implementando actividades para familias los fines de semana.

Las actividades de familia son un formato parecido al desarrollado con escuelas, pero el ambiente es muy diferente. Es un clima más relajado, cercano y familiar; se busca la complicidad de los padres y de los niños. De esta forma descubrí y me comenzó a interesar este formato educativo, ya que era una actividad donde niños y adultos estaban juntos. Al mismo tiempo que crecía mi interés por estas actividades, me iba alejando de mi intención de continuar con la investigación iniciada durante el DEA.

Mi trayectoria profesional como educadora en museos comenzó a estar marcada principalmente por las actividades para familias y esto me llevó a ir retrasando el comienzo de la tesis. Después de estar un año en el Museo Thyssen-Bornemisza, continué trabajando en la Bienal de Arte Contemporáneo: Manifesta8, en Cartagena (Murcia), donde seguí con los talleres de familia. A mi regreso a Madrid, comencé a desarrollar en la Fundación Santander y la Fundación Botín talleres de familia. Habían pasado casi dos años desde mi primera experiencia con las actividades de familia, cuando surgió la oportunidad de realizar dos proyectos con adolescentes y secundaria en el Museo Thyssen-Bornemisza. En ese momento me di cuenta de que ya había perdido totalmente mi interés en seguir con la investigación inicial: desarrollar actividades museísticas adaptadas al contenido curricular de la educación secundaria. Cuando esto sucedió, sentí que estaba en un punto de retorno.

En paralelo a la formación en el doctorado y la trayectoria profesional, también había comenzado un proyecto artístico² junto con una de mis compañeras del doctorado: Clara Megías. Ambas teníamos el objetivo de buscar la relación entre el arte y la educación, y trabajábamos en acciones que nos llevaban a reflexionar sobre esto.

Todas estas experiencias que había vivido me sirvieron para poder encontrar realmente el campo donde yo quería seguir investigando. Mis intereses habían virado hacia la búsqueda de actividades y propuestas educativas que a través del arte contemporáneo fueran integradoras con todos los participantes y que tuvieran un beneficio social para todos.

2. Este proyecto artístico constituyó el colectivo artístico Núbol, formado por Clara Megías y yo.

Este tiempo transcurrido fue un proceso de incubación donde pude asimilar y asentar todo lo aprendido durante el doctorado y me ayudó a encontrar desde dónde estaba buscando hacer una investigación.

Por lo tanto, esta es una investigación movida por la pasión y el amor. La pasión de aprender y poder compartir todo lo aprendido e investigado y el amor social a la diversidad y la cultura; desde un interés propio e individual que pueda repercutir en lo colectivo. Mi posicionamiento se basa en la suma de valores, en crear propuestas que sean regenerativas y que amplíen las estructuras o las posibilidades de nuestra sociedad. Vivimos en un mundo plural y diverso, cada vez somos más conscientes de ello, por eso no podemos realizar propuestas que consistan en sustituir unas estructuras por otras, sino en hacer estructuras más flexibles que den respuesta a este mundo plural. Soy consciente del cambio de paradigma que estamos viviendo, por eso hoy más que nunca, las investigaciones deben de ir dirigidas hacia los demás y desde una preocupación social. Y esto es precisamente lo que esta investigación pretende: repensar las actividades educativas que se realizan en los museos, observar el cambio de paradigma que estamos viviendo, y plantear unos talleres que permitan trabajar desde la diversidad social para la comunidad.

Volviendo un poco atrás, decidirme por la vía de doctorado, fue una de las decisiones más acertadas que he tomado. Llegar al departamento supuso una verdadera revolución en mi vida. Como la carrera de Bellas Artes la realicé en el CES Felipe II, apenas tenía noción de lo que sucedía en la Facultad de Bellas Artes de la UCM y menos en dicho departamento. Sabía por mis profesores de Aranjuez, que dentro de ésta facultad, ese departamento se encargaba de las investigaciones en torno a la Educación Artística y en él se ubicaba un museo muy especial, el MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), pero mi primera toma de contacto de verdad fue al comienzo del doctorado.

1.1.1 Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes

El Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la UCM desarrolla su actividad dentro de tres principales líneas de investigación: Educación en Museos, Educación Secundaria, y Arte y Salud. En torno a estas tres líneas se han desarrollado numerosas tesis y diversos proyectos de investigación. Como ya se ha mencionado, en él se ubica el MUPAI: un centro de innovación educativa, un lugar de encuentro entre niños, adolescentes, educadores e investigadores interesados en las posibilidades pedagógicas de las artes plásticas. Se desarrollan desde talleres y campamentos urbanos para niños y adolescentes, hasta formación de profesorado o consultoría pedagógica para museos y centros de arte.

La mayor parte de las investigaciones que se realizan en este departamento se catalizan a través del GIMUPAI (Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil). Como tal, este grupo de investigadores, formado por profesores del propio departamento y de otros departamentos y facultades, fue validado por la Universidad Complutense de Madrid en 2005, y su principal fin es investigar sobre el arte infantil y la educación artística en contextos formales y no formales.

Uno de los proyectos con mayor implicación del departamento y del grupo GIMUPAI es CURARTE, que se desarrolla en colaboración con el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Salamanca desde el año 2003. Desde este proyecto se pretende mejorar las condiciones de vida de niños y adolescentes hospitalizados a través del arte, la creatividad y el juego. Además semestralmente se publica la revista Arte, Individuo y Sociedad, donde se recogen artículos relacionados con lo artístico y sus relaciones con el contexto social, histórico, político, cultural, etc.; haciendo especial hincapié en la educación artística, la creatividad y la experiencia estética.

Cuando llegué al departamento no tenía muy claro qué era hacer una investigación doctoral, pero sentía que estaba en el mejor lugar para averiguarlo. En él se concentraban todos mis intereses en esos momentos. Las líneas que más me atraía explorar eran las encaminadas hacia la educación secundaria y la de los museos. Por un lado, estaba profundamente interesada en ser profesora en la ESO y por otro lado, sentía una atracción por el trabajo

en los museos y estar en relación directa con el arte. Me encontraba ante un pequeño dilema: decantarme por la educación formal (en secundaria) o hacia la educación no formal (en museos). Pero justo en ese periodo de formación sucedieron varios acontecimientos decisivos que marcarían mi camino. Dentro del departamento (nuevamente orientada por Carmen Moreno) decidí cursar la asignatura: “Didáctica de la Sospecha” impartida por María Acaso; al mismo tiempo se llevó a cabo la lectura de la tesis de Noelia Antúnez “Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital”. Fuera del departamento, pero en relación directa, realicé mis prácticas del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) en un instituto, y pude asistir al I Congreso Internacional de Educación en Museos del Museo Thyssen Bornemizsa. Estos cuatro acontecimientos hicieron que mi dilema encontrara una solución natural, no tenía por qué elegir, podía trabajar en los dos contextos que más me interesaban.

Por lo tanto, como he mencionado antes, gracias a las prácticas en el museo Thyssen, al arropo de María Acaso y motivada por la tesis de Noelia Antúnez, realicé el DEA que ya he comentado. Además, tengo que decir que en el departamento no solo encontré el apoyo intelectual y el contexto adecuado para lanzarme a este periplo de la investigación, sino que también hallé la compañía propicia.

1.1.2 Pedagogías Invisibles

Aunque estés acompañada, a veces la tesis puede ser un camino en solitario. Este fue el motivo principal que encontramos algunos alumnos (todos doctorandos de María Acaso) que estábamos cursando el primer año de doctorado, para decidir que durante la investigación del DEA realizaríamos tutorías conjuntas. Durante el curso 2008-2009 comenzamos a reunirnos mensual y quincenalmente para hablar de nuestras tesis (Figura 1.1), compartir bibliografía, realizar grupos de discusión, y sobre todo, hablar de nuestras dudas y aprender a través de ellas. Se unieron varias doctorandas de María que ya habían presentado el DEA y estaban comenzado la tesis: Andrea, Lucía, Emma y Leticia. Junto a ellas estábamos: Clara, David, Amanda, Julia, Judit y Rosa. Nuestras reuniones comenzaron en el departamento de la facultad; solíamos reunirnos en el seminario o en el MUPAI para conversar y poner en común nuestras investigaciones. Andrea, Lucía, Emma y Leticia nos aconsejaban cómo debíamos enfocar nuestros DEA, bibliografía, etc. Poco a poco nos fuimos conociendo de manera fragmentada y a finales de este curso decidimos denominarnos grupo de autodoctorado, ya que sentíamos que nos íbamos formando y ayudando en nuestras investigaciones.

En el curso 2009-2010 la mayoría de nosotras ya habíamos leído nuestra primera investigación e íbamos a comenzar nuestra tesis. Decidimos continuar con nuestras reuniones a las que se sumaron nuevos doctorandos que iban a realizar el DEA: Ana, Alberto, Noemí, Alecs, Marta, Carol, Diana y Jesús. Ahora éramos nosotras las que les ayudamos a ellos con sus DEA.

Llegados a este punto, pensamos que nuestro grupo de autodoctorado tenía que tener un nombre, y así surgió Pedagogías Invisibles. Este nombre fue acuñado por un interés que nos unía a todos: el pensar en todo aquello que aprendemos de forma invisible³.

Comenzamos entonces a definirnos por intereses y contextos: por un lado las personas que trabajaban en contextos de salud, por otro las profesoras de secundaria, por otro la formación de profesorado, y por último la educación en museos. Una vez que definidos los grupos, empezamos a reunirnos en otros espacios fuera de la universidad, puesto que la mayoría de nuestras

3. Con esto nos referimos “al conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente o inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión.” definido por María Acaso en el libro *Pedagogías Invisibles* (2012).



investigaciones se realizaban en otros contextos. Comenzamos con encuentros en museos, centros autogestionados, parques o institutos. De esta forma queríamos sacar la investigación más allá de los muros de la universidad y trabajar directamente en nuestro campo de acción.

Figura 1.1: Reunión del grupo de investigación Pedagogías Invisibles en el MUPAI. Elaboración propia (2011).

Pero además de estas reuniones también organizamos varios seminarios y encuentros. Uno de ellos se llevó a cabo en colaboración con la Facultad de Bellas Artes de la UCM, el Museo Thyssen y la facultad de Bellas Artes de la UB (Universidad de Barcelona). Estas tres instituciones invitaron a la profesora Elizabeth Ellsworth y a la artista Jamie Kruse a conversar con nosotras sobre los procesos de aprendizaje con producciones culturales inacabadas. Otro encuentro fue con el profesor Alejandro Piscitelli para hablar de la propuesta educativa Edupunk y la importancia de cambiar no solo los contenidos sino la arquitectura de nuestras clases, seminarios, charlas...; en definitiva, modificar el formato educativo que se produce tanto en contextos formales como no formales.

Cada evento o reunión, cada lectura de un libro o visionado de algún documental o película, intentábamos aplicarlos en nuestros contextos y para nosotras suponían un aliciente muy importante en nuestras investigaciones.

Cada una de nosotras íbamos investigando en nuestra práctica cómo aplicar estas teorías o fundamentos. Muchas sentíamos que íbamos a caballo entre la investigación, la creación y la producción cultural.

Sin embargo, comenzamos a tener nuevas inquietudes. No queríamos solo reunirnos a reflexionar y debatir, y trabajar después cada una por su cuenta, sino que teníamos la necesidad de poder también pasar a la acción de forma conjunta. De esta forma, las personas que pertenecíamos al contexto de museos empezamos a plantearnos la posibilidad de realizar algún proyecto de forma colaborativa.

1.1.3 Andrea, David y Eva, el grupo dentro del grupo

A David lo conocí en el año 2007 durante los cursos de doctorado. Compartíamos varias asignaturas y enseguida encontramos un acercamiento de posturas en cuanto a la educación y a las prácticas en museos. Para mí resultó ser un referente. Él realizaba visitas guiadas en la Fundación Juan March y después de años de práctica quería reformular estas visitas. Su propuesta de investigación me resultó más que interesante; en cierto modo envidiaba que tuviera tan claro el tema de su investigación.

A mediados de 2008 conocí a Andrea. Recuerdo perfectamente la primera vez que la vi. Yo había ido a entrevistarme con Ana Moreno, responsable del Área de Investigación y Extensión Educativa del Museo Thyssen-Bornemisza, para comenzar mis prácticas; cuando me dirigía a la salida acompañada por Alberto Gamoneda, nos cruzamos en el pasillo con Andrea, y Alberto aprovechó para presentarnos. Me dijo que ella trabajaba allí haciendo las visitas de colegios, e inmediatamente caí en la cuenta de que era la persona de la que tanto me había hablado María Acaso. La investigación de Andrea estaba encaminada al estudio de los talleres para público adulto, ya que a pesar de la oferta de las visitas guiadas, ponencias o conferencias, había muy poca programación educativa donde los adultos tomarán parte de forma activa. Me ilusionó mucho saber que íbamos a trabajar juntas y que podríamos compartir reflexiones sobre la educación en museos; sabía que iba a aprender mucho con ella.

Al inicio del curso 2008-2009 fue cuando se conocieron Andrea y David. Desde el primer momento, las tres tuvimos mucha afinidad⁴. Nuestras investigaciones nos parecían muy complementarias y tenían muchos puntos de conexión. Comenzamos a reunirnos para compartir referencias y debatir sobre posiciones en educación y en museos. Poco a poco nos fuimos configurando como un grupo dentro del grupo de autodoctorado y juntas comenzamos a seguir un mismo camino dentro de la investigación.

De forma paralela, Andrea y yo comenzamos a perder el interés por el tema inicial de nuestras investigaciones. De esta manera, iniciamos lo que he denominado proceso de hibernación: no teníamos las cosas demasiado claras, no sabíamos cómo queríamos finalmente enfocar nuestras investigaciones, pero continuábamos indagando y nutriendo nuestro interés la educación

4. Desde este momento nos referiremos en la tesis en femenino plural ya que nos situamos dentro del pensamiento feminista y desde el paradigma propuesto por Haraway (2009) en el capítulo: *Conocimientos Situados: La cuestión Científica en el Feminismo y el Privilegio de la Perspectiva parcial*; del libro: *Ciencia, Cyborgs y Mujeres*.

en museos. Durante el año 2010 nos reunimos con más frecuencia y junto con David comenzamos a interesarnos por procesos más colaborativos, que empoderen a los visitantes e involucren más a la comunidad, y empezamos a analizar las pedagogías invisibles de las instituciones culturales.

A finales de 2010 surgió la posibilidad de poner en práctica todas las reflexiones que estábamos debatiendo y pasar del pensamiento a la acción. En Matadero Madrid querían realizar una propuesta educativa para familias y decidimos presentar una propuesta. A estas alturas Andrea y yo ya habíamos definido nuestros intereses en la investigación, que se asemejaban mucho a los de David. Todas sabíamos que queríamos trabajar con la comunidad; la diferencia es que Andrea pensaba trabajar desde la gestión educativa y la propia institución. Su intención era cambiar el concepto de museo y crear un espacio más abierto a la comunidad. David continuaba con su interés en reformular la visita guiada, de indagar en procesos de repartición del poder y del diálogo analítico⁵.



Figura 1.2: David, Andrea y Eva. Imagen de Diana Montoya, (2013).

5. Término que utiliza Elizabeth Ellsworth en su libro: *Posiciones en la Enseñanza: Diferencia, Pedagogía y el Poder de la Direccionalidad*, donde hace referencia a un diálogo que acepta la imposibilidad de la comprensión total de un discurso y a partir de cuyas fracturas se llega a la construcción de un conocimiento propio.

Yo, en cambio, quería centrarme en una cuestión de formato. Mis intereses estaban enfocados en encontrar una estrategia donde el arte contemporáneo fuese nuestro recurso educativo, no solo como contenido, sino como campo de acción para trabajar con la comunidad.

Gracias a la experiencia profesional y al interés que había ido adquiriendo, era la oportunidad perfecta para poder crear un formato educativo desde el que trabajar de forma conjunta los intereses de cada una. Decidimos enfocar esta propuesta desde una perspectiva intergeneracional, ya que habíamos observado que en las actividades para familias los adultos tenían un rol más pasivo respecto a los niños y apenas se producía diálogo entre los participantes de las actividades. Queríamos buscar y crear un espacio donde personas de cualquier edad pudieran compartir una experiencia conjunta (desde el arte contemporáneo) y así poder trabajar desde la comunidad.

Así surgió el tema central de esta tesis y nació el equipo de investigación (Figura 1.2) para llevarla a cabo. Aunque las tesis pueden ser un camino en solitario, nosotras hemos tenido la suerte de poder hacerlo acompañadas.



1.2. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

Una vez explicadas nuestras motivaciones y haber situado la investigación desde nuestra perspectiva personal, nos parece fundamental justificar qué nos ha llevado a realizar este trabajo y cuáles son las preocupaciones que nos han llevado a embarcarnos en el camino de esta investigación. En un principio había una preocupación general y poco definida sobre la situación actual⁶ en la que vivimos, pero poco a poco, a medida que fuimos analizando y pensando sobre ello, se fue concretando.

Suponemos que las personas que se interesan en investigar desde temas relacionados en arte y/o educación están movidas por alguna preocupación social. Este es nuestro caso. Nosotras estamos preocupadas por los acontecimientos sociales que actualmente estamos viviendo. Cuando nos ponemos a analizar a los teóricos que han reflexionado e intentado definir lo que podríamos entender como la sociedad de los últimos 50 años, en muchos casos la situación no es muy alentadora. Esta preocupación general se concreta en nuestro caso en la forma en la que vivimos en nuestra sociedad, cómo nos relacionamos con las personas cercanas y qué experiencias podemos compartir juntas. Sentimos una preocupación por encontrar espacios de diálogo y de encuentro en nuestra comunidad, entendiendo comunidad como el conjunto de personas con las que convivimos en una misma sociedad.

6. Cuando hablamos de la situación actual nos centramos en nuestra sociedad contemporánea occidental, y en particular en nuestro contexto nacional y local.

1.2.1 La sociedad occidental; una multiplicidad de sociedades

Varios autores nos han hecho pensar y recapacitar acerca de nuestra sociedad y nos han ayudado a situarnos en ella desde una perspectiva crítica. A finales de los años 70, Baudrillard analizó de la influencia de los mass media en nuestra cultura. Recapacita sobre cómo vivimos inmersos en una sociedad de apariencia de realidad, donde ya no somos capaces de distinguir entre la veracidad y lo falso, todo es un simulacro. Lo que constantemente vemos es una representación de la realidad, la entendemos como la misma realidad y no como su representación. A principios del siglo XXI Lipovestky va más allá y nos ofrece su teoría de la sociedad del hiperconsumo. Desde un análisis social y económico, vemos cómo el desarrollo de nuestra sociedad moderna se fortaleció a través del capitalismo basado en el consumo, en un principio asentado en bienes materiales. La posesión de estos bienes materiales confiere un estatus social a la persona que posee dichos materiales. Pero el concepto de consumo también ha ido evolucionando, y en la actualidad nos encontramos en una situación donde la satisfacción emocional, nuestra felicidad, e incluso nuestra identidad personal, se basan en el propio consumo (Figura 1.3). Esta sociedad del hiperconsumo se centra en el individuo⁷, ya que es el individuo el que ha de consumir para su satisfacción personal. Consumimos según nuestros gustos, intereses, clase social, sexo, raza, edad... mostrándonos, a través de esto, como una sociedad fragmentada (Binder, 1991) que al mismo tiempo busca marcar la diferencia entre unos y otros, busca pertenecer a un grupo social que le otorgue una identidad social. Esta sociedad de fragmentada y de hiperconsumo, podemos decir que es una consecuencia de la influencia que los mass media han ejercido en nuestra cultura. La imagen (tanto en movimiento como estática) es fundamentalmente la que nos envuelve en esta realidad aparente que nos lleva a desear y querer alcanzar una felicidad que está basada en una representación de la misma realidad.

En los años 60, de la mano de Drucker, aparece el término sociedad del conocimiento; una sociedad caracterizada por un mayor número de personas formadas, capaces de analizar y criticar las normas y poder ir más allá de conductas y tradiciones sociales. Aunque también aparecen varias corrientes que realizan una crítica de este término y puntualizan que todas las sociedades son sociedades de conocimiento, ya que todas albergan un saber propio. Desde la perspectiva de los medios de comunicación y su acceso, en los años

7. Entendiendo individuo como persona que forma parte de una sociedad o una comunidad.

destapa la felicidad open happiness



80, Masuda acuña el vocablo sociedad de la información; una sociedad donde cada vez hay más información y todos los individuos pueden estar conectados, recibir, producir y enviar información. Con la llegada de internet a nuestras vidas cotidianas y el auge de las tecnologías digitales, comienza un nuevo paradigma social: la sociedad en red (Figura 1.4). Esta teoría desarrollada por Manuel Castells (2006) y Jan Van Dijk (1999) reflexiona sobre los cambios en nuestros hábitos de comunicación; cada vez tenemos más dispositivos que nos permiten no solo tener acceso a cualquier información, sino poder compartir y conectar con otras personas en un instante. Esta conexión permanente permite que cualquier momento sea ahora, y cualquier espacio sea nuestro hogar o nuestro lugar de trabajo; los límites se diluyen ya que estamos conectados a través de internet.

Sin embargo, frente a esta teoría de sociedad en red donde todos estamos conectados, Binder (1991) realiza un análisis socio-político y nos habla de la sociedad fragmentada; una sociedad formada por grupos sociales pero aislados entre sí, donde se ha perdido la capacidad de establecer alianzas o

Figura 1.3: Anuncio de Coca-Cola donde se ofrece la felicidad mediante el consumo de la bebida. Recuperado de <http://www.nuevamentes.net/2013/11/coca-cola-si-pero-para-limpiar-motores.html> el 10 de enero 2014.

pactos. Para Binder esta es una forma de poder dominante para impedir la cooperación y la unión entre la mayoría social.

Todos estos términos, análisis y reflexiones, nos hablan del cambio del paradigma en el que estamos, y nos ayuda a situarnos ante una situación compleja llena de matices, donde, como habla Bauman (1999), ya nada es un todo sólido normativizado como en la modernidad, sino que vivimos en una sociedad líquida, maleable, que en su fluir se va amoldando y transformando. Estas definiciones realizadas a finales del siglo XX y principios del XXI, se pueden concretar en la denominada sociedad postmoderna o postindustrial. El término post nos delata que a esta sociedad la precede la sociedad moderna o industrial, de la que hablaremos más adelante. Lo que nos preocupa de estas definiciones es cómo nos posicionamos como individuos dentro de esta amalgama de cuestiones y cómo esto nos afecta como sociedad. Una sociedad donde todo parece ser una representación, donde tenemos acceso a toda clase de información y donde a pesar de todo el conocimiento y análisis crítico que podemos realizar, es través del consumo que nos realizamos a como personas. Una sociedad en la que a pesar de estar conectados en red, continuamos aislados entre nosotros; falta la capacidad de establecer lazos y alianzas que nos interconecten como un todo. Este parece ser el paradigma en el que nos situamos a comienzos del siglo XXI; un mundo lleno de personas preocupadas por sí mismas.

Figura 1.4: El proyecto inteligencias colectivas se fundamenta en la idea de sociedad en red. Busca crear un lugar de encuentro para compartir técnicas de construcción de arquitecturas. Recuperado de <http://spain-lab.net/project/inteligencias-colectivas/> el 8 de diciembre 2014.



1.2.2 Un mundo lleno de individuos

Actos tan cruciales y simbólicos como salir al espacio y poder ver una imagen completa de nuestro planeta (Figura 1.5), supuso dejar de tener una imagen fragmentada de nuestro mundo y pasar a tener una imagen total, una conciencia del todo; el mundo se hizo uno (Garcés, 2013). Los medios de comunicación han modificado nuestra percepción del espacio-tiempo y ahora podemos hablar de forma simultánea con personas que están a miles de kilómetros de distancia. En la televisión podemos ver imágenes de lo que está sucediendo en Japón. Con la telefonía móvil estamos localizados y disponibles en cualquier momento; y a través de internet podemos encontrar cualquier tipo de información de manera instantánea. A la vez que somos conscientes de nuestra sociedad y nuestra cultura, vamos siendo conscientes de la diversidad y de la diferencia que hay en ella. Pasamos de tener un conocimiento localizado en nuestro entorno cercano, a tener un conocimiento globalizado. La imagen del mundo es como un zoom constante, que se aleja y se acerca a aquello que nos puede interesar o atraer. McLuhan en 1968 lo definió como la Aldea Global debido a la revolución que se produjo a través de los mass media, y Margaret Mead en 1970 situaba con este ejemplo lo que se estaba viviendo en aquellos momentos:

En el mismo momento en que un nativo de Nueva Guinea contempla una pila de ñames y la define como “un montón” porque no sabe contar, los equipos de Cabo Kennedy calculan el segundo exacto en que una misión Apolo debe cambiar su rumbo para colocarse en órbita alrededor de la luna. (2002,p.22).

En los años 70 cuando Mead reflexiona sobre esto cohabitaban culturas ancestrales de cincuenta mil años con los últimos avances tecnológicos; un mundo globalizado donde, en concreto, desde occidente podemos tener conciencia prácticamente de la totalidad de las sociedades que coexistían en nuestro planeta, estamos hablando de la cultura global. Ante esta situación de conciencia global y de mundo unificado, podría ser paradójico encontrarnos con una sociedad totalmente individualizada como la nuestra, la occidental, donde el individuo prima por encima de lo colectivo. Algunos autores como Marina Garcés (2013) lo han denominado: universalismo individualista y es que esta conciencia global de la que hemos hablado no quiere decir que sea una conciencia comunitaria; sabemos decir yo pero no nosotros: “entre el yo y el todo no sabemos dónde situar nuestros vínculos, nuestras complicidades, nuestras alianzas y solidaridades” (Garcés, 2013, p.21).



Figura 1.5: Imagen del planeta tierra extraída del programa Google Earth.

En el Renacimiento ya se situó al hombre como el centro de todo, pero es en la modernidad donde se establecen las bases de cómo nos entendemos en la actualidad “el universalismo y el individualismo son dos caras inseparables del proceso de modernización” (Garcés, 2013, p.25). A la par que hemos ido adquiriendo más conocimiento de la totalidad, hemos ido viendo los fragmentos que forman nuestra sociedad. Desde el inicio de la modernidad o la industrialización en el siglo XVIII, se produjo una serie de cambios impulsados por una normalización de la sociedad y de los individuos. Comienza a aparecer la mayor parte de las organizaciones e instituciones que existen hoy en día: centros educativos, sanitarios, orfanatos, hospitales, colegios, cuerpos de seguridad..., y toda clase de estamentos que regulan y ayudan a controlar la sociedad, y a través de esta, a la población y a los individuos. Se comienza a legislar a favor del individuo como centro de todo, su libertad y autonomía es lo fundamental y prioritario a defender. Hay tres cuestiones que son fundamentales en este proceso: la institucionalización de

la familia; la creación de la educación estatal; y la aparición del concepto de generación.

Es durante la modernidad cuando se normativiza la familia y aparece lo que denominamos familia tradicional. La consanguinidad, la nupcialidad y la filiación, son los vínculos que van a definir el concepto de familia frente a otros como el padrinazgo, el primazgo o la vecindad, que se establecen en la familia pre-moderna (Hernández, 2013). Esta normativización tiene un carácter individualista ya que el concepto de familia está basado en la pareja, donde el centro es la filiación, la crianza y el cuidado del niño, y por tanto, del individuo. Como lo denomina Donzelot (1997) se pasa de un gobierno de las familias a un gobierno a través de las familias. Es por medio de esta institucionalización de la familia como se ejerce un mayor control del individuo y a través de este, de la sociedad en su conjunto.

La educación también ejerce un papel fundamental en la normativización de la sociedad y del individuo. No es casual que sea en el siglo XVIII cuando aparecen las escuelas estatales y es el Estado quien se hace cargo de la educación de las personas. En ese momento el interés es dar una instrucción al mayor número de personas posibles. Se realiza entonces una segmentación por edades y se establecen unos conocimientos y habilidades concretos que debe aprender cada individuo. Esta educación se basa en que todos los alumnos adquieran los mismos conocimientos y de la misma forma. Entre las habilidades fundamentales a adquirir se encuentran la obediencia y el trabajo individualizado, ya que estamos ante una sociedad industrial que lo que busca son trabajadores para las fábricas. De esta forma se continua potenciando la individualización, en este caso, dejando de lado el trabajo cooperativo para centrarse en la competitividad.

Es en la modernidad, a través del estudio y análisis de la sociedad, cuando aparece el concepto de generación. El término nueva generación se comienza a utilizar para hablar de las diferencia que hay entre individuos agrupados en torno al momento de su nacimiento, dentro de una misma comunidad.

Esta normatividad que se fraguó durante la modernidad y la revolución industrial, es lo que nos ha ayudado a avanzar en nuestra sociedad, al mismo tiempo que han ido reforzando la individualización. Pero como hemos comentado antes, nos situamos en un momento donde todo esta ha sido, y está siendo, cuestionado, deconstruido y fraccionado en pro de la pluralidad y de comprender la diversidad que forma el mundo.

1.2.3 Las relaciones entre individuos y entre generaciones

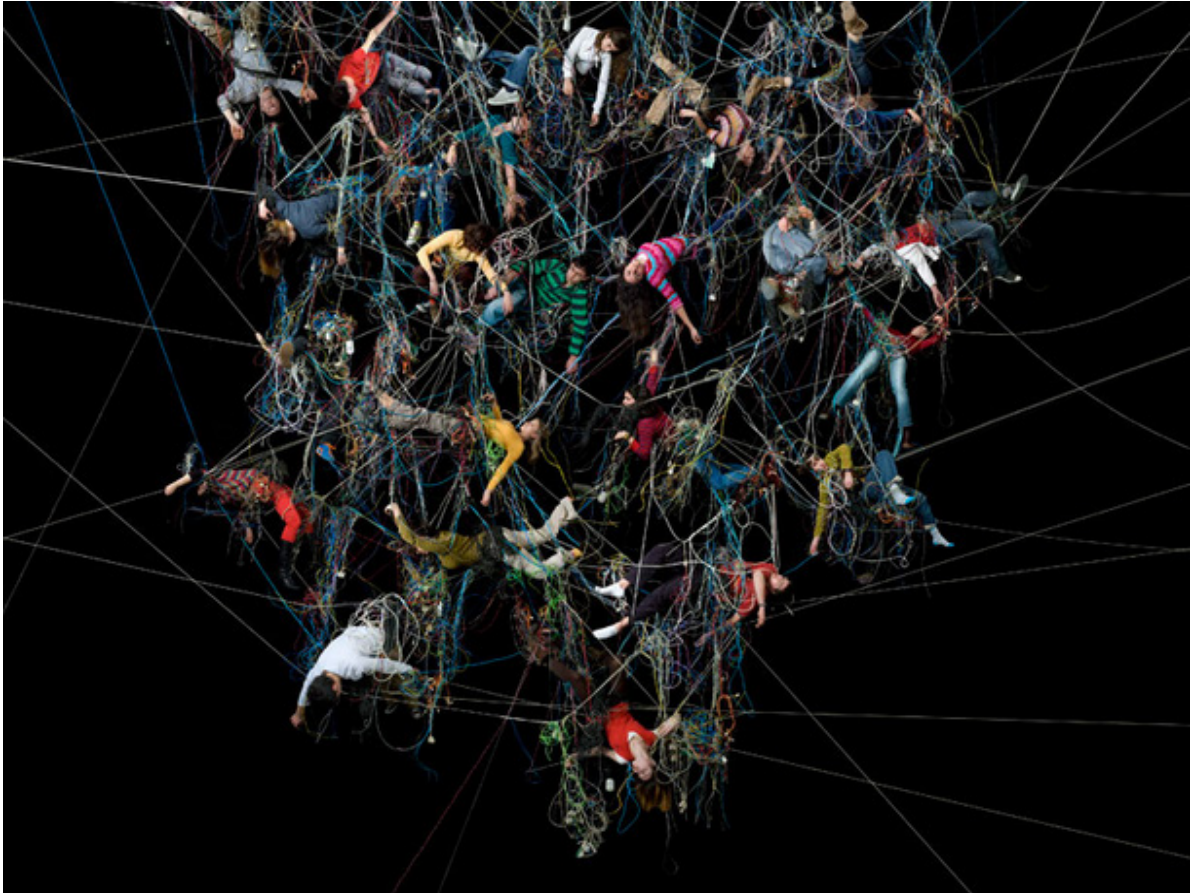
En este mundo fragmentado y cuestionado nos hemos detenido a pensar sobre las relaciones entre los individuos que forman este universalismo individualista, y en concreto todo lo relacionado con las diferentes generaciones que habitan en él. Nuevamente la familia y la educación juegan un papel fundamental en la cuestión generacional.

Aunque las relaciones entre individuos se realizan principalmente en el contexto familiar y escolar para los niños, y laboral para los adultos, si pensamos en nuestra sociedad vemos que hay una ruptura generacional. El mundo de los niños, los jóvenes, los adultos y los mayores parecen estar fragmentados. Cada cual tiene sus propios espacios, los niños en los colegios, los jóvenes en los institutos y universidades, los adultos en el trabajo y los mayores en las residencias. Todo parece estar organizado de una manera productiva. Si buscamos dentro del ocio sucede prácticamente lo mismo, encontramos espectáculos para niños, para jóvenes y para adultos...

María Àngels Viladot (2001) en su artículo *Comunicación Intergeneracional* nos recuerda que en esta sociedad individualista es muy difícil encontrar momentos y espacios donde las diferentes generaciones puedan comunicarse y establecer contacto. Así, su investigación se centra en que para construir una sociedad justa y equilibrada es imprescindible tener una comunicación intergeneracional:

Es evidente que para una convivencia solidaria es totalmente necesario establecer contactos de comunicación saludable y este es el motivo por el cual la comunicación intergeneracional es de vital importancia para el desarrollo armónico de nuestras sociedades. La reiterada falta de comunicación o la comunicación distorsionada y enfermiza, es responsable de numerosas enfermedades físicas y mentales. Creo que evitarlo y vivir en el goce de la felicidad depende exclusivamente de nosotros; esto está, pues, en nuestras manos. (Viladot i Presas, 2001, p.6).

En el artículo *Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario*, Marta Gutiérrez y Daniel Hernández (2013) nos hablan de la importancia de las relaciones entre generaciones para construir una sociedad conjunta y sana. Nos recuerdan que las relaciones entre generaciones han existido siempre, pero en estos momentos se está dando una disminución de las mismas. Es la propia sociedad la que contribuye a esto, una sociedad basada en el individuo donde estamos en permanente cambio y lo antiguo o pasado ya no tiene valor. “Ya no es necesario aprender de lo pasado, dialogar



con los más viejos, ahora se trata de estar a la altura de las demandas de una sociedad en cambio perpetuo” (Foster, 2007 citado en Gutiérrez y Hernández, 2013).

Sin embargo cada vez hay un envejecimiento mayor de la población debido a la baja tasa de mortalidad y la disminución de la fecundidad. Según el Avance de Explotación del Padrón 2011 (INE) el número de personas mayores en España es de 8.092.853, lo que representa un 17,2 % sobre el total de la población. Las personas mayores de 65 años ya superan a los niños de 0 a 14 años (Gutiérrez y Hernández, 2013). Las políticas sociales están organizadas según el grupo de edad al que van dirigidas produciendo una división generacional de los espacios, “carecemos, entonces, de espacios institucionales que posibiliten las relaciones entre personas de distinta edad” (Gutiérrez y Hernández, 2013). Esto crea una fractura entre las diferentes generaciones donde se hace cada vez más complicado establecer puntos de encuentros.

Figura 1.6: *Enredos* (2008) obra de Daniel Canogar que reflexiona sobre las relaciones y conexiones que establecemos mediante las redes sociales. Recuperado de <http://www.danielcanogar.com/ficha>.

Nos encontramos por tanto ante un mundo globalizado y cambiante basado en el individuo, donde se ha producido una fragmentación de la sociedad en distintos ámbitos y en concreto de lo referente a las generaciones. Como valoran los estudios consultados hay una falta de comunicación entre las diferentes generaciones y una falta de espacios donde se puedan producir encuentros entre ellas.

Todo lo planteado podemos concretarlo y destilarlo como:

En la sociedad actual hay una falta de espacios donde las personas de diferentes edades puedan compartir experiencias y se establezcan relaciones entre generaciones.

Ante este paradigma nos damos cuenta que ahora más que nunca necesitamos de la cooperación y la colaboración conjunta para apoyarnos unos a otros.



1.3 ANTECEDENTES

Una vez realizado el diagnóstico del problema, comenzaron a surgir muchas preguntas sobre la posibilidad de aportar alguna solución desde nuestra posición. Estas preguntas las denominamos preguntas contextuales, ya que nos ayudaron a poder concretar y situar el problema dentro de nuestro campo de acción: Desde el arte contemporáneo ¿podemos aportar soluciones a cuestiones sociales como esta?; Como educadoras en museos y centros de arte ¿podíamos aportar alguna solución?; Los museos y centros de arte ¿pueden ser un espacio para el encuentro entre generaciones?; Un programa educativo que fuese intergeneracional en museos y centros de arte ¿podría ser una solución a nuestro problema inicial?

Como educadoras en museos y profesionales que se dedican a la investigación y el arte, pensamos que estas preguntas se pueden responder afirmativamente. Pensamos que el arte contemporáneo puede ser una estrategia no solo social, sino también educativa, que aporta soluciones a cuestiones sociales. Ante este problema supusimos que realizar un proyecto educativo en centros de arte contemporáneo podría ofrecer al menos una alternativa.

Conscientes de que nuestra opinión no era suficiente, hicimos una indagación sobre investigaciones ya realizadas que podrían ayudarnos a encontrar una solución concreta a nuestro problema planteado. Buscamos investigaciones en torno a tres temas básicos que consideramos fundamentales:

- **El arte contemporáneo como estrategia educativa y de investigación.**
- **Educación en museos y centros de arte.**
- **Relaciones intergeneracionales.**

La principal fuente de información que manejamos fue la página web de Teseo, la base de datos más completa donde podemos localizar las tesis doctorales que se han realizado en España desde 1976. Pero también consultamos otras investigaciones como las realizadas por el Instituto de la Juventud de España (Injuve), donde pudimos encontrar información referente a las relaciones intergeneracionales, especialmente dentro del ámbito familiar. A continuación pasamos a exponer los principales estudios que nos han ayudado a llevar a cabo esta investigación, teniendo en cuenta el tema al que pertenecen, de los tres antes citados.

1.3.1 El arte contemporáneo como estrategia educativa y de investigación

Encontramos un total de cuatro investigaciones referentes al **arte contemporáneo** como estrategia educativa, o donde el arte y la educación tienen un papel fundamental. Pasamos a nombrarlas de forma cronológica pero queremos destacar principalmente la investigación realizada por Raúl Díaz-Obregón y la de Clara Megías, ya que ambas han supuesto un antecedente fundamental para la realización de la presente investigación.

**Título: ARTE CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA:
LOS VALORES POTENCIALMENTE EDUCATIVOS DE LA INSTALACIÓN**
Autor: DÍAZ-OBREGÓN CRUZADO, RAÚL
Universidad: COMPLUTENSE DE MADRID
Departamento: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA
Fecha de lectura: 22/10/2003

La investigación de Raúl Díaz-Obregón plantea cómo el arte contemporáneo está alejado de la sociedad. La solución que propone es la unión del arte contemporáneo con la educación artística. Díaz-Obregón estudia el potencial educativo que tiene la instalación y la propone para acercar el arte a la sociedad.

Lo que más nos interesa de esta investigación es cómo se visualizan y se exponen los componentes y las facultades educativas que tiene la instalación: la estimulación sensorial, la unión arte y vida, el carácter social, los elementos lúdicos de los que puede disponer. Es una de las primeras investigaciones que propone una tendencia artística como elemento educativo. Por esta razón ha sido una referencia para nosotras, ya que entendemos el arte en sí mismo como una estrategia educativa para entender el mundo que nos rodea. Esta investigación clarifica todos los componentes educativos que podemos encontrar, en una tendencia contemporánea como puede ser la instalación.

**Título: INICIATIVAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DEL ARTE
CONTEMPORÁNEO PARA LA ESCUELA INFANTIL (3-6 AÑOS)**
Autor: ABAD MOLINA, JAVIER
Universidad: COMPLUTENSE DE MADRID
Departamento: DIDÁCTICA DE LA EXPRESION PLÁSTICA
Fecha de lectura: 16/03/2009

Esta investigación se desarrolla en el contexto de la escuela infantil. Es un estudio sobre cómo a través de tendencias artísticas como la performance, el

arte relacional y el arte comunitario, se puede favorecer experiencias estéticas y significativas en la etapa infantil de 3 a 6 años.

Nuevamente a través del arte contemporáneo como estrategia educativa, se busca generar un aprendizaje significativo. Cabe señalar la extensa recopilación de trabajos realizados en el contexto escolar que se sitúan entre lo artístico y lo educativo.



Figura 1.7: Portada de la tesis *Estrategias participativas en arte y educación: Un estudio de caso con adolescentes hospitalizados*. Imagen de Clara Megías (2012).

**Título: ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS EN ARTE Y EDUCACIÓN:
UN ESTUDIO DE CASO CON ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS.**

Autor: MEGÍAS MARTINEZ, CLARA

Universidad: COMPLUTENSE DE MADRID

Departamento: DIDÁCTICA DE LA EXPRESION PLÁSTICA

Fecha de lectura: 13/02/2012

La investigación desarrollada por Clara Megías (Figura 1.7) se centra en cómo estrategias de arte y educación pueden ayudar a trabajar el sentido de responsabilidad de adolescentes hospitalizados en psiquiatría. Esta investigación se enmarca en el Proyecto curARTE I+D que trata de diseñar y desarrollar materiales y actividades creativas y artísticas para niños y adolescentes hospitalizados. En este trabajo el arte y la educación van de la mano. La investigadora desarrolla 14 acciones que se sitúan entre lo artístico y lo educativo para trabajar el concepto de responsabilidad con los pacientes. Lo interesante de esta tesis, y por lo que es otra referencia importante para nuestra investigación, no es solo posicionar al arte y la educación unidos, sino utilizar estrategias artísticas como herramientas de investigación. Megías cuenta con estrategias como el arte-etnográfico, la realización de mapas visuales o cuadernos de artista a modo de herramientas para recoger datos y analizarlos.

**Título: ARTE, CONTEXTO Y PARTICIPACIÓN.
EL HOSPITAL COMO ESPACIO ARTÍSTICO**
Autor: GARCÍA CANO, MARTA
Universidad: COMPLUTENSE DE MADRID
Departamento: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA
Fecha de lectura: 28/05/2013

En esta investigación se aborda la relación entre el arte, el contexto y la participación, y cómo a través del arte se pueden crear espacios para la socialización y la reunión. En concreto el trabajo de campo se desarrollo en el Hospital Universitario 12 de Octubre. A través de una serie de intervenciones artísticas desarrolladas en la biblioteca de pacientes del hospital, este lugar se transforma en un espacio de aprendizaje y experiencia positiva para los usuarios, enfermos y familiares.

Lo interesante de esta investigación es cómo utiliza las estrategias del arte contemporáneo (instalaciones, vídeo-arte, acciones...) para poner en relación a personas y crear un aprendizaje compartido. Este estudio vuelve a poner en valor el papel socializador y educativo del arte contemporáneo, y cómo sus propias estrategias nos pueden ayudar a transformar nuestra realidad cotidiana.

Todas estas investigaciones nos confirman que a través del arte podemos impulsar un cambio social. En estos estudios hemos comprobado el potencial socializador y educativo que posee el arte contemporáneo con personas de diferentes edades. Así, en las investigaciones de Raúl Díaz-Obregón y Clara Megías en el trabajo de campo participan adolescentes, en el de Javier Abad niños de infantil y el de Marta García adultos. De esta manera, podemos afirmar que el arte contemporáneo y la educación son dos herramientas que pueden ser utilizadas con cualquier generación para crear experiencias transformadoras y de aprendizaje.

1.3.2 Educación en museos y centros de arte

Dentro del área de **educación en museos** encontramos nueve tesis de nuestro interés. Observamos como en los últimos cuatro años ha crecido el número de investigaciones referentes a este campo. Nuestra selección se centró en los temas que más nos interesaban. Exponemos a continuación las tesis en orden cronológico. Del mismo modo que en el área anterior, queremos destacar la investigación realizada por Noelia Antúnez, ya que consideramos que ha sido un precedente dentro de los estudios sobre educación en museos por su amplia recopilación de prácticas educativas en estos centros y su propuesta metodológica.

Título: UN MODELO DE ESPACIO EDUCATIVO EN EL MUSEO DE ARTE MODERNO: RECREAR LAS REGLAS DE JUEGO DE LA CREACIÓN PLÁSTICA.

Autor: SORIANO ORTUÑO, JULIÁN

Universidad: POLITÉCNICA DE VALENCIA

Fecha de lectura: 01/01/1997

La tesis llevada a cabo por Julián Soriano intenta ofrecer una respuesta a la creciente demanda de recursos educativos en los museos actuales. Esta investigación comienza señalando los prejuicios y estereotipos que dificultan un acercamiento al arte moderno y la asimilación de modelos y códigos de interpretación artística. Posteriormente se desarrolla una concepción del arte válida para la educación y su aplicación práctica a partir de las premisas de la escuela activa. Finalmente se hace un estudio comparativo de los programas educativos en otros museos y los talleres didácticos propuestos por el doctorando en el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM). Se expone la forma en el que se proyectó el esquema del proceso y fines perseguidos, así como un anexo de las cartas y encuestas de niños y adolescentes que visitaron el museo y participaron en los talleres didácticos.

Este estudio nos parece muy interesante ya que propone generar un modelo educativo que se adapte a las necesidades educativas de niños y adolescentes.



Título: EDUCACIÓN Y ACCIÓN CULTURAL EN LOS MUSEOS DE BELLAS ARTES, Y SU APLICACIÓN AL TAIPEI FINE ARTS MUSEUM, TAIWÁN.

Autor: LIN HUI-ING

Universidad: NAVARRA

Departamento: HISTORIA DEL ARTE

Fecha de lectura: 05/09/2002

Figura 1.8: Museo de Bellas Arte de Taipei (TFAM). Recuperado de <http://universes-in-universe.org> el 5 de mayo de 2009.

Esta tesis tiene como punto de partida las experiencias que en materia de educación y acción cultural se han desarrollado, o se están poniendo en práctica, en los museos de Bellas Artes (BBAA) del mundo. El trabajo de campo está desarrollado en el museo de Bellas Artes de Taipei (TFAM), el primer museo de Arte Moderno de Taiwán (Figura 1.8). El primer capítulo se inicia con el estudio de la revista *Museum* publicada por ICOM/UNESCO. Este capítulo se compone de dos partes: en la primera, se recuerda la génesis y formación de la revista *Museum* y del Consejo Internacional de Museos (ICOM); en la segunda, se intenta demostrar las aportaciones que se extraen del estudio de la revista sobre experiencias del ámbito internacional en la aplicación a los museos de BBAA, de los criterios educativos y de la dinamización socio-cultural en los últimos cincuenta años. En el segundo capítulo se estudia la relación del TFAM con la sociedad a la que pertenece; y en el tercer capítulo, se expone el análisis de propuestas para este museo. Esta investigación realiza una recopilación del desarrollo de los museos de BBAA y realiza un caso práctico donde propone un análisis sobre la relación

de este museo con la sociedad, incidiendo en la importancia de esta relación.

Título: LA DIDÁCTICA EN LA HISTORIA DEL ARTE. MUSEOS Y EDUCACIÓN

Autor: PALACIOS ALBANDEA, MARÍA CARMEN

Universidad: UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Departamento: HISTORIA DEL ARTE

Fecha de lectura: 12/12/2005

Esta investigación revisa los conocimientos ofrecidos por las diferentes disciplinas del saber, en lo que atañe a la didáctica en la Historia del Arte. Siguiendo las pautas marcadas por el sistema educativo español, desde la educación infantil al bachillerato, propone, de manera razonada, los criterios mínimos que necesitaría cumplir un modelo que se presentase desde la Pedagogía y la Historia del Arte, para facilitar el procedimiento de la enseñanza de esta materia.

Esta adaptación del sistema educativo a los museos nos parece una propuesta muy interesante ya que enmarca estos espacios como centros educativos donde se puede ofrecer un complemento a la educación formal.

**Título: METODOLOGÍAS RADICALES PARA LA COMPRENSIÓN
DE LA ARTES VISUALES EN PRIMARIA Y SECUNDARIA
EN CONTEXTOS MUSEÍSTICOS EN MADRID CAPITAL**

Autor: ANTÚNEZ DEL CERRO, NOELIA

Universidad: COMPLUTENSE DE MADRID

Departamento: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

Fecha de lectura: 24/06/2008

El trabajo de investigación de Noelia Antúnez (Figura 1.9) se basa en la formulación y evaluación de una metodología propia que favorezca la comprensión de las artes plásticas en niños y adolescentes dentro de los contextos museísticos de Madrid capital. Esta tesis plantea la necesidad de la educación artística en los contextos formales y no formales, y hace hincapié en cómo se desarrolla especialmente en los museos. Propone una metodología propia: el Método Mupai, basado en las tendencias de educación artística más utilizadas.

Como hemos comentado, esta tesis ha sido una referencia para nosotras principalmente porque es una investigación sobre una nueva metodología, algo que nos planteamos realizar nosotras en este estudio. También encontramos un amplio recorrido de los departamentos educativos y las actividades que se

llevan a cabo en ellos tanto a nivel regional, como nacional e internacional. Por lo tanto, ha sido una fuente de consulta constante a la hora de desarrollar nuestro trabajo.



Figura 1.9: Imagen de la investigación de Noelia Antúnez. Recuperado de <https://noeliaantunezdelcerro.files.wordpress.com> el 12 de noviembre de 2011.

Título: LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO DEL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE GRECIA

Autor: GRAFAKOU, ELENI

Universidad: BARCELONA

Departamento: C- DIBUJO

Fecha de lectura: 25/02/2010

Esta investigación se contextualiza en la museología griega, y en concreto dentro del Museo de Arte Contemporáneo de Grecia. Es un estudio de las prácticas de educación artística de este museo, y las propias nociones que se tienen del concepto de museo. Dentro del contexto griego, desde el paradigma moderno y postmoderno, se han ido introduciendo unos cambios y descartando otros en la construcción del museo. Esta tesis pone en relación cómo la propia concepción de la educación artística puede marcar las prácticas en un museo y por ende, las relaciones con los artistas y la propia institución. Hace hincapié en la educación artística como parte fundamental para replantearse el museo y crear su propia definición y su posición dentro de la sociedad.

Título: EL DIÁLOGO ENTRE LOS NIÑOS Y LAS OBRAS ARTÍSTICAS EN LOS MUSEOS DE ARTE EN VALLADOLID: ESTUDIO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LA VISITA GUIADA DESTINADOS A LOS GRUPOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

Autor: CHEN, LEE-CHEN

Universidad: VALLADOLID

Departamento: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

Fecha de lectura: 16/04/2010

Esta investigación revisa la programación educativa que se ofrece desde los museos de arte a los grupos de Educación Infantil y Primaria. En concreto se centra en los museos de arte de Valladolid. Busca por un lado conocer cuál es la oferta para estos grupos, saber su adecuación al currículo escolar y cómo son las acciones y los resultados que se producen. Por otro lado, justifica la eficacia de tener un sistema de evaluación dentro de los museos que permita ir mejorando sus actuaciones futuras.

Esta investigación, ofrece un análisis profundo sobre las actividades en museos y propone una evaluación para los mismos. A nuestro modo de ver, es muy importante tener en cuenta este estudio para las prácticas educativas en museos.

Título: MUSEOS DE ARTE COMO CATALIZADORES DE LA RENOVACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. PROPUESTAS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL ÁMBITO MUSEAL CHILENO Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN FORMAL.

Autor: MIRALLES JARA, NATALIA MAGDALENA

Universidad: COMPLUTENSE DE MADRID

Departamento: ECONOMÍA APLICADA IV (ECONOMÍA POLÍTICA Y HACIENDA PÚBLICA)

Fecha de lectura: 23/06/2010

Por un lado, este estudio indaga sobre cómo el desarrollo educativo dentro de los museos implica un cambio de visión que los posiciona como espacios abiertos a todo el público y los sitúa como focos generadores de cultura. Por otro lado, hace referencia a la forma en que la educación no formal dentro de los museos puede influenciar en la renovación de la asignatura de Educación Artística.

Esta investigación considera al museo como un lugar abierto a la sociedad y a todo tipo de público. Dentro de nuestra investigación entendemos los museos desde esta visión: un lugar abierto a todos. Pero también nos parece muy interesante la relación que establece entre la educación no formal y formal y

la influencia que ejercen ambas. Desde los museos se puede iniciar un cambio de paradigma dentro del sistema educativo formal, y el propio concepto de museo se redefine desde el ámbito educativo.

**Título: LA GALERÍA DE ARTE COMO AGENTE DINAMIZADOR
DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Autor: MORENO GÓMEZ, FRANCISCO MANUEL

Universidad: GRANADA

**Departamento: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

Fecha de lectura: 20/02/2014

Esta investigación plantea cómo las galerías comerciales de arte son potencialmente un recurso educativo muy valioso aunque no se está aprovechado al máximo. Visto este desaprovechamiento, se propone la figura de una persona mediadora para ejercer un puente entre las galerías y las instituciones educativas y favorecer un flujo de cooperación.

Se sitúa la educación y el aprendizaje más allá de los contextos formales, e incluso de los contextos no formales, y se hacen visibles las posibilidades que tiene una galería comercial como espacio de aprendizaje. Nos parece fundamental esta visión, ya que nosotras nos posicionamos, desde la afirmación de que cualquier espacio cultural es un espacio educativo. El aprendizaje no dispone de límites ni barreras y puede producirse en cualquier espacio.

Con el resumen anterior hemos comprobado la cantidad de estudios que hay sobre las posibilidades educativas en museos y su vínculo con la sociedad. Estos lugares son entendidos como espacios para el aprendizaje, y aunque algunas de estas investigaciones se centran en la relación que tienen con la educación formal también la refuerzan con espacios no formales de educación permanente. Sin embargo corroboramos a través de estas investigaciones, y en especial gracias a la recopilación de actividades que realiza Noelia Antúnez en su estudio, que no hay un formato educativo que sea intergeneracional. Si bien los museos son espacios donde pueden acudir personas de cualquier edad, no encontramos ninguna tesis que estudie el potencial intergeneracional de estos centros.

1.3.3 Relaciones intergeneracionales

Dentro de lo que llamamos **relaciones intergeneracionales**, no hemos encontrado un gran número de investigaciones. Hemos seleccionado dos que nos han aportado una aproximación a lo que estábamos buscando.

Título: TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL

Autor: RUIZ MALDONADO, ANA M.

Universidad: UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESTUDI GENERAL)

Departamento: D305 - PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

Fecha de lectura: 02/07/1999

Esta investigación analiza los cambios de las relaciones intergeneracionales a través de la familia. Desarrolla un estudio de caso dentro de una familia y las relaciones que se han establecido entre abuela, madre e hija. Estudia cómo son las relaciones entre ellas, y el cambio del rol social que se ha producido en las mujeres y cómo esto ha podido afectar en las relaciones intergeneracionales. Lo que más nos interesa de esta investigación es que sitúa a la familia en el foco central de este tipo de relaciones y estudia cómo afecta el contexto en el desarrollo de los individuos. Visualiza a la familia como grupo social y educativo que otorga instrumentos y habilidades para enfrentarse al mundo en el que vivimos. Aunque la investigación se centra en el cambio del rol de la mujer nos parece significativo que debido a este cambio y a otras cuestiones sociales el concepto de familia también ha cambiado y, por tanto, las relaciones intergeneracionales.

Título: LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES EN LA REGIÓN DE MURCIA. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

Autor: GUTIERREZ SANCHEZ, MARTA

Universidad: MURCIA

Departamento: TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Fecha de lectura: 10/01/2011

Este estudio nos proporciona un análisis de programas intergeneracionales. Busca establecer un marco específico donde realizar una aportación teórica y analizar su emergencia, historia, conceptos, rasgos y tipologías que tienen este tipo de programa. Evidencia el escaso conocimiento que hay en nuestro país ante este tipo de programas, y refleja el beneficio social que aportan estos a la sociedad: se demuestra que hay una mejora en el bienestar tanto de personas mayores como de niños y jóvenes; Hay un aumento de la autoestima en las personas mayores, ya que se vuelven a sentir útiles en la sociedad;

Además de este incremento de autoestima, encontramos en niños y jóvenes una mejora en sus relaciones sociales e incluso académicas.

Esta es otra investigación fundamental ya que realiza un amplio recorrido sobre los programas intergeneracionales, y ejemplifica y explica la utilidad de desarrollar este tipo de programas en nuestra sociedad para mejorar las relaciones sociales. Por esta razón, este trabajo resulta ser un texto de referencia desde donde partir para realizar nuestra investigación.

Otras investigaciones

Por otra parte, Noelia Tofé presentó en el año 2010 su DEA: *Los talleres y la heterogeneidad del público: Estudio experimental y propuestas metodológicas* en el departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Aunque entraría en el ámbito museístico, hemos decidido incluirlo dentro de este último ámbito tratado, ya que es la primera investigación que encontramos que se sitúa en el contexto museístico y las relaciones intergeneracionales.

Su investigación se centra en la heterogeneidad de públicos y a través de esto realiza una serie de talleres intergeneracionales. Consiste en una propuesta educativa para poder desarrollar encuentros entre un público heterogéneo. Ante la especialización de los museos y el alejamiento del arte a la sociedad, Tofé nos propone una serie de talleres donde cualquier público es bienvenido y donde se pueda trabajar de forma conjunta.

Para nosotras este estudio es un claro precedente a nuestra investigación, ya que Tofé ofrece unos talleres que en su mayoría fueron intergeneracionales y sus propuestas permiten trabajar con todos los públicos al mismo tiempo.

Por último, en el Instituto Nacional de Juventud (Injuve) hallamos investigaciones sobre relaciones de familias y ámbitos culturales, entre las que destacamos dos: Un sondeo de opinión en septiembre de 2001 sobre relaciones familiares, ocio y tiempo libre, e igualdad hombre-mujer; y el nº 90 de la Revista de Estudios de Juventud que en septiembre de 2010 está dedicado a la juventud y la familia.

El sondeo de opinión desarrollado por la Consejería Técnica Planificación y Evaluación centrado en el estudio sobre las relaciones familiares. El análisis concluye que la mayor parte de los jóvenes consideran que tienen una buena relación con sus padres. Las conversaciones suelen versar principalmente sobre estudios, trabajo, relaciones personales y cuestiones sociales y políticas, aunque no suele hablarse de sexualidad y drogas. A la hora de tomar

decisiones importantes, la mayoría de los jóvenes pide ayuda a sus padres. Entre las cuestiones polémicas, prima la diferencia de pensamiento, seguido de la autoridad y la falta de libertad y el control de los padres sobre ellos. Esto nos permite ver que en general las relaciones de familia entre los jóvenes y sus padres suele ser buena.

Respecto al estudio del ocio y el tiempo libre, como era de esperar, las actividades que más destacan son salir con los amigos, hacer deporte, salir de copas e ir al cine, teatro o conciertos. Durante la juventud, el ocio principalmente se realiza con los amigos, y no existe un “ocio intergeneracional”. Destacamos de este estudio las relaciones en familia, ya que es el núcleo donde se dan la mayoría de las relaciones intergeneracionales. Constatamos también el interés social de los jóvenes se centra principalmente entre pares. Esto nos hace conscientes que dentro de las actividades intergeneracionales contar con jóvenes puede resultar una tarea difícil.

Por su parte, el monográfico coordinado por Almudena Moreno realiza un recorrido de la situación familiar de los jóvenes europeos, en concreto de los españoles. El objetivo es presentar diversas trayectorias familiares, así como distintas problemáticas relacionadas con la división del trabajo, el matrimonio o la conciliación laboral. En este número se reúnen diferentes expertos que reflexionan sobre estas cuestiones. De entre los doce artículos que se presentan, nos llamó la atención especialmente dos: *La emergencia de una nueva concepción de la familia entre los y las jóvenes españoles* de José Javier Callejo González y *Las nuevas modalidades familiares como contexto de transición a la vida adulta: el logro educativo en hogares monoparentales* de Marga Marí-Klose y Pau Marí-Klose.

En el artículo de Callejo se estudia cómo ha cambiado y se ha transformado las actitudes de los jóvenes en cuestiones de familia. Se analiza cuáles son los rasgos que definen esta nueva concepción de familia, cómo se ven ahora las tareas del hogar y los roles que se establecen dentro de las dinámicas familiares. Por último, estudia cómo ven los jóvenes las relaciones prematrimoniales, el divorcio, el éxito matrimonial; en definitiva, las relaciones entre parejas y los vínculos para un nuevo concepto de familia. Este artículo que citaremos a lo largo de la tesis, nos ha resultado muy esclarecedor para conocer los factores que han influenciado en los cambios de la familia en el contexto español, desde el éxodo rural que provoca un alejamiento de las redes de parentesco, y derivando al ya clásico modelo de familia nuclear (padres e hijos), hasta la incorporación de la mujer al ámbito laboral asalariado, y los diferentes cambios socio-culturales que se han producido en España en los últimos años. El segundo artículo que nombramos, se centra en un modelo de familia que

tiene cada vez mayor crecimiento: las familias monoparentales, aquellas de un solo progenitor debido principalmente al divorcio. Se realiza un análisis sobre la manera de organizarse y estructurarse y las consecuencias sociales que tienen. Este nuevo modelo de familia nos interesa mucho al observar que convive junto con la familia nuclear, y es una consecuencia directa de los cambios sociales que ha sufrido la familia. Esta afirmación contradice la idea tradicional de que la familia es una institución inmutable, ya que a lo largo de toda la historia ha sufrido diversas transformaciones. Estas principalmente se han producido en tres ámbitos: la composición social de las familias, los roles de los miembros del hogar y las funciones atribuidas por la sociedad a esta institución.

Estos dos artículos marcaron un antes y en después en el desarrollo de la investigación. Si establecemos una relación entre la investigación de la transmisión intergeneracional y estos dos artículos, podemos entender cómo las relaciones y los cambios del modelo de familia pueden afectar a las relaciones intergeneracionales.

Por otro lado, hemos comprobado el modo en que los programas intergeneracionales ofrecen beneficios a todas las personas que participan en ellos y cómo son un recurso para trabajar las desgastadas relaciones intergeneracionales. Al mismo tiempo, se pone de manifiesto la importancia de las relaciones entre individuos y cómo los cambios sociales afectan a las personas que forman nuestra sociedad.

Todas estas investigaciones suponen un punto de partida importante para acercarnos a las relaciones intergeneracionales desde las familias. En nuestro caso concreto, las centramos en los museos y centros de arte donde, como hemos podido comprobar, no hay ninguna investigación que delimite su estudio en programas intergeneracionales en estos espacios culturales.



1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

En base a las investigaciones previas encontramos que la preocupación sobre la brecha generacional ya ha sido investigada. Comprobamos que ya existen programas intergeneracionales que buscan crear un lugar de encuentro entre generaciones, aunque en su mayoría se sitúan dentro del ámbito de la intervención social, y las experiencias de encuentros son entre personas mayores y jóvenes o niños. Normalmente suelen estar destinadas a la tercera edad o bien para su reactivación o bien para aquellos que están en riesgo de exclusión social. Estas actividades se producen en distintos contextos: el rural, con la creación de huertos intergeneracionales; centros culturales de barrios donde se organizan actividades conjuntas, para mayores y niños; universidades donde la relación es entre mayores y jóvenes; o programas entre geriátricos y colegios donde se trabajan las relaciones entre mayores y niños. Algunas de estas también se han desarrollado en museos locales para reforzar la cultura popular. Estas experiencias puntuales en este tipo de museos nos animaron a pensar que los centros de arte contemporáneo podían ser lugares propicios para crear actividades destinadas específicamente a la comunicación intergeneracional. Y nos preguntamos: ¿Se realizan actividades intergeneracionales en los museos y centros de arte contemporáneo?; ¿Qué tipo de actividades se están desarrollando en la actualidad en este tipo de contextos?

En las investigaciones en torno a museos y centros de arte encontramos varias tesis que abordan distintas cuestiones sobre educación, pero ninguna investigación específica en lo referente a programas intergeneracionales en estos espacios. Teníamos por tanto una certeza segura: los talleres y programas educativos intergeneracionales pueden ser una solución a la falta de espacios para el encuentro significativo entre generaciones.

Pensamos que era más que oportuno proponer talleres intergeneracionales en museos y centros de arte contemporáneo y acompañarlo de una investigación, ya que no habíamos encontrado ninguna que fuera específica. Estos talleres podrían estar basados en la educación artística y en el arte contemporáneo como estrategia educativa ya que, como hemos podido mostrar en los antecedentes, hay varias investigaciones que proponen el arte contemporáneo como estrategia educativa para trabajar en contextos sociales y ofrecer una respuesta a diferentes necesidades o problemáticas tanto sociales como educativas.

Concretando lo expuesto, resultaba pertinente llevar a cabo una investigación donde se desarrollara una posible metodología educativa para realizar talleres intergeneracionales en museos y centros de arte con el fin de crear y reforzar las relaciones entre distintas generaciones.

1.4.1 Preguntas de investigación

Ante la intención de crear talleres intergeneracionales para museos y centros de arte basados en el arte contemporáneo como estrategia educativa, surge nuestra pregunta principal:

¿Cómo deberían ser los talleres intergeneracionales para favorecer las relaciones entre generaciones?

Si quiéramos realizar talleres que permitan crear y reforzar las relaciones entre distintas generaciones no podíamos limitarnos a la fórmula de mezclar dos generaciones; adultos-adolescentes, mayores-niños, adultos-niños, mayores-adolescentes. Para nosotras era fundamental que todas las edades y generaciones pudieran participar. Por ello nos planteamos el siguiente interrogante:

¿Podríamos realizar talleres para todas las generaciones donde pudieran participar personas de todas las edades?

1.4.2 Hipótesis

Tras analizar nuestras preguntas y nuestros planteamientos iniciales, pensamos que: en lugar de desarrollar talleres donde cada participante realiza su propia actividad, podrían ser talleres donde estuvieran todos comprometidos y al mismo tiempo fueran todos partícipes del aprendizaje; talleres donde se refuercen los vínculos y se viviera una experiencia compartida entre todas las generaciones y el arte contemporáneo en este caso creemos que podría ser la estrategia educativa adecuada para alcanzar este propósito.

Estos talleres, además, deberían estar basados en la complejidad y la diversidad, ya que están dirigidos a una gran pluralidad de personas y tendrán una participación muy heterogénea. También sería fundamental crear unos talleres que fueran horizontales y donde la participación fuera por igual entre las diferentes generaciones.

Resumiendo todas las respuestas a las preguntas que nos hemos planteado, surgen dos hipótesis principales:

Para favorecer las relaciones entre generaciones, los talleres intergeneracionales deben estar basados en lo complejo y en la participación horizontal.

Los talleres intergeneracionales basados en el arte contemporáneo como estrategia educativa en museos y centros de arte, favorecen el aprendizaje compartido, establece vínculos y crea experiencias entre personas de todas las edades.

1.4.3 Objetivos

Para poder profundizar en las preguntas planteadas y verificar si nuestras hipótesis son ciertas, nos planteamos tres objetivos principales. Lo primero que tendríamos que hacer es una propuesta educativa que estuviera fundamentada en el arte contemporáneo y que permita crear un aprendizaje compartido, establecer vínculos y crear experiencias. Una vez realizada esta propuesta, tendríamos que establecer una metodología que se adaptase a nuestro propósito, centrada en la complejidad y la participación horizontal. Para finalizar tendríamos que valorar y comprobar si esta propuesta educativa realmente tiene una utilidad dentro de los museos y centros de arte contemporáneo. Enunciamos los objetivos principales de la siguiente forma:

1- Realizar una propuesta educativa a través del arte contemporáneo que propicie el aprendizaje compartido, establezca vínculos entre personas de distintas generaciones y cree experiencias placenteras.

2-Establecer una metodología educativa basada en la complejidad y en la participación horizontal.

3-Comprobar y evaluar la metodología de esta propuesta educativa como recurso educativo en museos y centros de arte.

Si queremos hacer una propuesta educativa que pueda ser una solución al problema planteado y que esta propuesta sea a través del arte contemporáneo, es fundamental cuestionar tres puntos clave: para quién, dónde y cómo.

Al pensar en a quién nos dirigimos, estamos abarcado un amplio espectro ya que nuestra propuesta está orientada a todas las generaciones, es decir, a cualquier persona de nuestra sociedad; por eso nos parecía necesario realizar un estudio sobre qué entendemos por sociedad, por comunidad y desde ahí centrarnos en el individuo, las generaciones y las relaciones que se establecen entre ellas.

Dónde, responde al contexto espacial de trabajo, nosotras lo hemos situado dentro de los espacios culturales, en concreto en museos y centros de arte contemporáneo, por eso es imprescindible profundizar en la museología actual, conocer y estudiar cuál es el paradigma en el que se están basando estos espacios como centros culturales, y su papel ante la sociedad.

Para situar el cómo, necesitábamos estudiar teorías educativas que puedan recoger el aprendizaje entre generaciones, por tanto, teníamos que encontrar un enfoque educativo abierto para que esto pudiera suceder. También es

primordial estudiar y analizar la educación artística y la relación entre arte y educación.

Todos estos propósitos los enunciamos en los siguientes objetivos secundarios:

- Analizar los cambios sociales actuales, acotados a cómo afectan a la comunidad y a las distintas generaciones**
- Revisar las teorías sobre museología y el papel social de los museos y centros de arte en la actualidad.**
- Considerar las teorías educativas que contemplan y recojen el aprendizaje entre generaciones.**
- Analizar la educación artística y el arte contemporáneo como estrategia educativa y recurso.**

Una vez que tuviéramos los fundamentos teóricos para poder establecer una propuesta educativa, para el segundo objetivo principal requeríamos una metodología que nos permitiera llevar a cabo nuestro propósito. Teniendo en cuenta que es dentro del museo y centros de arte donde se plantean estos talleres, nos parecía necesario realizar un estudio de los recursos educativos que se ofrecen en los museos destinados a varias generaciones. Una vez concluido este estudio, podríamos diseñar una propuesta educativa y una metodología, e implementarla a través de los talleres. Esto nos hizo marcarnos los siguientes objetivos secundarios:

- Revisar los recursos educativos de los museos y centros de arte destinados a distintas generaciones.**
- Diseñar e implementar talleres con esta metodología que se puedan realizar en museos y centros de arte.**

Para alcanzar el último objetivo principal y saber si realmente es útil esta propuesta educativa, necesitábamos valorar su repercusión y comprobar si son talleres que se pueden plantear como un recurso para museos y centros de arte. A su vez, nos parecía fundamental verificar si realmente estaban adaptados a las diferentes generaciones y si los participantes sentían que estaban dirigidos a ellos, es decir, saber cómo es la experiencia que viven los participantes y de esta forma conocer si desde los museos se pueden realizar

este tipo de formatos educativos. Esto se puede concretar en los siguientes objetivos secundarios:

Comprobar si las acciones están adaptados y dirigidas a las diferentes generaciones

Recoger cómo ha sido la experiencia de los participantes en las acciones.

Resumen

A modo de síntesis podemos determinar que nuestras hipótesis principales son:

Para favorecer las relaciones entre generaciones, los talleres intergeneracionales deben estar basados en lo complejo y en la participación horizontal.

Los talleres intergeneracionales basados en el arte contemporáneo como estrategia educativa en museos y centros de arte, favorecen el aprendizaje compartido, establece vínculos y crea experiencias entre personas de todas las edades.

Los objetivos principales que surgen de ellas son:

1- Realizar una propuesta educativa a través del arte contemporáneo que propicie el aprendizaje compartido, establezca vínculos entre personas de distintas generaciones y cree experiencias placenteras.

2-Establecer una metodología educativa basada en la complejidad y en la participación horizontal.

3-Comprobar y evaluar la metodología de esta propuesta educativa como recurso educativo en museos y centros de arte.

Los objetivos secundarios los podemos agrupar en objetivos prácticos y objetivos teóricos; esto nos permitirá concretar nuestra metodología y diseño de investigación

Objetivos Teóricos	Objetivos Prácticos
Analizar los cambios sociales actuales, acotado a cómo afectan a la comunidad y a las distintas generaciones	Revisar los recursos educativos de los museos y centros de arte destinados a distintas generaciones.
Revisar las teorías sobre museología y el papel social de los museos y centros de arte en la actualidad.	Diseñar e implementar acciones educativas con esta metodología, las cuales se puedan realizar en museos y centros de arte
Considerar las teorías educativas que contemplen y recojan el aprendizaje entre generaciones.	Comprobar si las acciones están adaptadas y dirigidas a las diferentes generaciones
Analizar la educación artística y el arte contemporáneo como estrategia educativa y recurso.	Recoger cómo ha sido la experiencia de los participantes en las acciones.

Cuadro 1.1: Relación objetivos teóricos y objetivos prácticos.

“El investigador cualitativo es muy parecido al artista, en términos de ubicar y recontextualizar el proyecto de investigación dentro de la experiencia compartida del investigador y los participantes en el estudio.”

Janesick (2002, p.229)

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN



2.1 MARCO EPISTEMOLÓGICO

Realizada la introducción y una vez hecho explícito nuestro objeto de estudio, pasamos a presentar la metodología de investigación desde la que nos posicionamos para poder dar una respuesta a las cuestiones planteadas.

Como nos recuerda Martínez, M. (2006, p.128), toda investigación tiene dos centros básicos:

1- Recoger toda la información necesaria y suficiente para alcanzar unos objetivos, o solucionar un problema.

2- Estructurar esa información en un todo coherente y lógico, es decir, ideando una estructura lógica, un modelo o una teoría que integre esa información.

Investigar implica hacerse muchas preguntas, principalmente en lo referente al objeto de estudio, pero cuando la investigación se realiza desde Bellas Artes las preguntas también se dirigen hacia el paradigma de investigación y el marco epistemológico. Principalmente nos preguntamos cómo vamos a enmarcar nuestra investigación para llevar a cabo estos dos centros básicos: ¿cómo voy a recoger la información y cómo voy a estructurarla?

Galindo y Martín (2007) explican que la adscripción de las Bellas Artes al ámbito universitario ha supuesto una gran discusión sobre la definición de la investigación en esta disciplina que aún permanece abierta. Estos autores sitúan la discusión en el enfrentamiento entre los defensores que piensan que la investigación artística difiere de la investigación académica y los defensores que piensan que la propia investigación artística es la que se debe realizar en Bellas Artes como investigación académica. Por otra parte, Marín (2005) y Hernández, F. (2008) sostienen que la investigación científica se ha apropiado de los términos investigación y academia; entienden que son términos diferentes y defienden la investigación artística como investigación académica dentro de Bellas Artes. A su vez, Moraza (2008) va mucho más allá y compara el ethos del arte con el ethos científico (Ver Cuadro 2.1); encuentra similitudes y diferencias entre las artes en las fases iniciales de una investigación científica

La realidad es que muchas de las tesis realizadas en Bellas Artes recogen técnicas de otras disciplinas como las Ciencias Sociales, la Historia del Arte, la Estética o la Etnografía; y lo cierto es que los propios artistas utilizan estas técnicas para realizar sus creaciones, como es el caso del arte etnográfico

Ethos artístico	Ethos científico
Observación	Observación
Elaboración	Investigación
Integral	Parcial
Emoción	Razón
Atrevimiento	Prudencia
Búsqueda de respuesta estética	Verificación/falsificación
Idiosincrásico	Búsqueda de conocimiento
Comunicación sensible	Normativo
Evocativo	Comunicación lógico-textual
Integralismo operativo	Explicativo
Concrección	Reducción operativa de variables
Sintético	Reversibilidad
Revisitable (presencialidad)	Analítico
Espíritu sincrético	Irreversible (progreso)
Metodologías beta-operatorias	Espíritu crítico
	Metodologías alfa-operatorias
Observación cuidadosa del ambiente, propósito de introducción de cambios, innovación, creatividad, uso de modelos abstractos para comprender el mundo, aspiran a crear obras de relevancia universal.	

Cuadro 2.1: Comparación entre el ethos artístico y el ethos científico (Moraza, 2008, p.51).

(Foster, 1999) que usa herramientas de la investigación etnográfica para realizar producciones artísticas (Figura 2.1). Podemos decir que hay una retroalimentación entre la investigación y la creación; en pocas palabras, la línea que separa estos dos conceptos es muy fina.

En nuestro caso enfrentarnos a la metodología de investigación ha sido como enfrentarse a la metodología del arte. No hay una metodología para ser artista. Muchos estudiantes comienzan la carrera de Bellas Artes buscando la receta para ser un creador, pero a medida que vas avanzando en los cursos vas entiendo que las recetas no existen. Hay tantas formas de enfrentarte a la creación artística como personas. Puedes conocer técnicas, procesos o



Figura 2.1: *Cuentos chinos* (2010). Lucía Antonini utiliza la entrevista como formato artístico. Recuperado de <http://www.ficcionfuncion.com/cuentos-chinos> el 10 de enero 2014.

métodos, pero todos son adaptados y filtrados a las necesidades de cada creador y a su forma de trabajar.

Lo mismo nos ocurrió al buscar nuestra receta en investigación. El Premio Nobel de Física, P.Bridgman dice: “No existe un método científico como tal (...); el rasgo ha sido el utilizar su mente de la mejor forma posible y sin freno alguno” (citado en Patton, 1990, p.140). Crear una metodología propia es una de las características de nuestra carrera y, al igual que los artistas, cada investigador tiene su propia metodología. Pero esta investigación no es solo una investigación en arte, es también una investigación en educación, y esta cuestión de métodos y recetas la encontramos también en la docencia. Manzanera (2015) utiliza esta metáfora para realizar un símil entre el docente y el investigador: “Existen tantas maneras de enseñar como docentes, e igual ocurre en el mundo de la investigación, existen tantas maneras de investigar como investigadores”. Al enmarcarse nuestra investigación dentro del ámbito del arte y la educación las respuestas en torno a cómo enmarcar nuestra metodología las hemos buscado, para ser coherentes, en metodologías de investigación utilizadas en estas dos disciplinas.

2.1.1 Paradigmas de la investigación

Hemos encontrado diferentes enfoques y métodos que nos han ayudado a elaborar nuestra propia metodología de investigación. Marín Viadel (2003) elabora un cuadro donde establece tres enfoques que se pueden encontrar en la investigación educativa y artística.

	Cuantitativo	Cualitativo	Artístico
Núcleo básico de interés metodológico:	Ciencias Naturales y Biomédicas	Ciencias Humanas y Sociales	Novela, teatro, poesía, cine, fotografía, música, danza, diseño, etc.
Principal estrategia demostrativa:	Experimento empírico Psicología	Interpretación convincente	Símbolo persuasivo
Disciplina modelo:	Matemáticas	Etnografía	Literatura
Principal sistema de representación de datos y conclusiones	Estadística	Lenguaje verbal, Narración	Cualidades estéticas de cualquier tipo de lenguaje: verbal, visual, musical, corporal, audiovisual, etc.
Períodos de vigencia:	Desde mediados del siglo XIX	Desde finales de la década de 1960 hasta la actualidad	Desde comienzos de la década de 1990 hasta la actualidad

Cuadro 2.2: Enfoques en la investigación educativa y artística (Marín Viadel, 2003, p.28).

En el Cuadro 2.2 Marín iguala el enfoque artístico al cuantitativo y cualitativo, que hasta el momento había sido asociado como una sub-modalidad de la investigación cualitativa. Esta presentación del enfoque artístico posicionado de forma paralela a los otros dos enfoques se produce al encontrar un cúmulo de novedades metodológicas y características que lo hacen independiente; se encuentran fuentes de recolección y análisis propios de datos.

El objeto de esta tesis, como ya hemos mencionado, es hallar una metodología educativa que, apoyándose en el arte contemporáneo como estrategia, fomente las experiencias y el aprendizaje entre personas de distintas generaciones. Desde el arte y la educación nos encontramos con que bebemos de estas dos fuentes para desarrollar la investigación, ya que nuestro núcleo básico se encuentra entre las ciencias sociales y las estrategias artísticas. Por tanto,

siguiendo el cuadro y el análisis que ha realizado Marín, podemos situarnos entre la investigación cualitativa y la artística.

Investigación cualitativa

La investigación cualitativa nace aproximadamente en los años 60 ante la necesidad de abordar y enfrentarse a la compleja realidad en la que vivimos. Desde este paradigma se entiende que la realidad no es una, sino que es un conjunto de realidades poliédricas, donde solo captamos algunas de ellas. Principalmente trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades. Su estructura dinámica es sensible a la complejidad de las realidades de la vida moderna, y al mismo tiempo está dotada de procesos rigurosos, sistemáticos y críticos para poder analizarla, entendiendo que coexisten diferentes formas de representarla (Martínez, M. 2006):

Nuestra mente no sigue solo una vía causal, lineal y unidireccional, sino se centra, sobre todo, en un enfoque modular, estructural, dialéctico, gestáltico, interdisciplinario y estereognóstico, donde todo afecta e interactúa con todo, donde cada elemento no solo se define por lo que es o representa en sí mismo, sino, y especialmente, por ser una red de relaciones con todos los demás (p.126).

La investigación cualitativa es un sistema que acepta todo esto. Las realidades poliédricas busca comprenderlas y ser coherente a través de metodologías inter y transdisciplinares que nos lleven a múltiples respuestas y a más preguntas. Entiende que las conclusiones no serán “verdad” en un sentido pleno de la palabra. Por eso, la investigación cualitativa no está tan interesada en verificar una hipótesis específica en un principio, entiende que las hipótesis son provisionales y se van modificando durante el proceso. Aunque acepta que un investigador parta de una hipótesis con el fin de verificarla, se parte de unos objetivos generales que se quieren lograr y que se irán determinando durante el proceso de investigación (Martínez, M. 2006).

Eisner (1998) elabora seis rasgos de los estudios cualitativos que son fundamentales para nosotras y para entender la investigación cualitativa:

- Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados.**

No se realizan estudios generalizados, sino que cualquier cosa que tenga importancia es un tema potencial.

- Los estudios cualitativos tienen que ver con el yo como instrumento.
Entienden que es el investigador quien observa y el Yo es el instrumento que da sentido a la situación.

- Los estudios cualitativos tienen un carácter interpretativo.
Tanto en un nivel de justificar aquello de lo se ha informado o recogido información, como en un nivel de aportar significado a aquellas observaciones realizadas y el porqué de las situaciones recogidas

- Los estudios cualitativos tienen un uso del lenguaje expresivo.
Los textos escritos para narrar las experiencias tienen presencia en la voz del investigador, no se busca un texto impersonal, sino dejar claro que quién está detrás de las palabras es una persona y no una máquina

- Los estudios cualitativos ponen su atención en lo concreto.
Buscan los rasgos distintivos y potenciar la especificidad, no tanto para realizar afirmaciones genéricas, sino para buscar múltiples opciones.

- Los estudios cualitativos se basan en la coherencia, intuición y utilidad instrumental.
Estos son los rasgos que la hacen creíble, pero reconoce que las creencias solo tienen un estatus temporal.

Siguiendo además el breve repaso que realizan Rodríguez, Gil y García (1999, citado en Manzanera, 2015, p.61) en torno a la evolución de las diferentes visiones de la investigación cualitativa a lo largo de las últimas décadas, resaltamos los siguientes puntos como claves para entender las razones por las que nos decantamos por una investigación cualitativa:

- Los investigadores cualitativos utilizan una perspectiva holística; las personas, escenarios o grupos no son reducidos a variables, sino que son considerados como un todo.

- La realidad se considera dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.

- Desde un plano metodológico, los diseños tienen un carácter emergente, se construyen durante el proceso de investigación, en torno a la realidad, a través de las distintas visiones y perspectivas de

los participantes.

- Se utilizan técnicas que informan de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad objeto de estudio.

Janesick (2002), cuando nos habla del paradigma cualitativo, hace una comparación entre el investigador cualitativo y el artista. Entiende que ambos realizan procesos similares de ubicar, recontextualizan sus proyectos, y el diseño de la creación artística y la investigación son interpretativos.

Este carácter interpretativo y holístico es una de las cuestiones que más nos interesa de la investigación cualitativa: acercarnos al problema desde una perspectiva amplia, pero sin buscar una realidad cerrada sino entendiendo la realidad como algo construido y dinámico. También nos atrae el planteamiento de tener un diseño emergente que no esté cerrado y que se vaya construyendo a medida que avanza el proceso de investigación. Todo esto sitúa este enfoque como uno de los más apropiados para nuestro propósito. Nuestra intención no es dar con “la respuesta”, sino con “una respuesta”, entendiendo que la nuestra puede ser una entre muchas al problema planteado.

Aunque dentro de la investigación cualitativa no hace falta partir de una hipótesis concreta, en nuestro caso sí pretendemos verificar nuestra hipótesis de partida y cumplir con nuestros objetivos; aunque tenemos que tener en cuenta que siempre hemos estado abiertas a la reformulación y a la aparición de nuevas hipótesis, preguntas y reflexiones.

Enfoque de la investigación cualitativa

A su vez, dentro del enfoque cualitativo se pueden encontrar varios enfoques y paradigmas. Lather (1992) establece una categorización (Cuadro 2.3) de los intereses del propio conocimiento, su intención y su construcción a partir de este.

En estos enfoques podemos encontrar similitudes y mezclas. Esta investigación se enmarca dentro de la unión entre comprender y emancipar. Buscamos una comprensión de nuestra situación actual como sociedad y emanciparnos de lo que está sucediendo, al mismo tiempo que pretendemos proponer soluciones. A su vez, buscamos comprender cómo resulta la propuesta de solución que hemos aportado y ser críticas con esta. Dentro de la comprensión y la emancipación, nos sentimos comprometidas y pensamos que los paradigmas donde nos movemos son el constructivista y el crítico-feminista.

Predecir	Comprender	Emancipar	Deconstruir
Positivismo	Interpretativo Naturalístico Constructivista Fenomenológico Hermenéutico Interaccionismo Simbólico Microetnografía	Crítico Neo-marxista Feminista Específico a la raza Orientado a la practica Participativo Freiriano	Post-estructural Post-moderno Diáspora paradigmática

Cuadro 2.3: Enfoques de la investigación cualitativa (Lather, 1992, p.89)

Paradigma constructivista

El constructivismo es un paradigma que podríamos denominar: holístico porque pretende estudiar la realidad desde un enfoque global; inductivo porque busca categorías extraídas a partir de información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas, e ideográfico porque intenta comprender lo singular de los fenómenos sociales. Lo que busca es la reconstrucción, interpretación y comprensión del sentido y las estructuras del mundo social en el que vivimos (Shütz y Luckmann, 1977). Tiene un carácter exploratorio que defiende la importancia del sujeto y las subjetividades en la construcción del conocimiento humano y de la realidad social. Aunque los opositores de este paradigma temen caer en el relativismo extremo, teóricos como Piaget y Vigotsky aceptan una realidad externa al sujeto que permite el ajuste y la coexistencia de diferentes teorías que puedan definir el mundo. Este paradigma apuesta por entender que hay diferentes perspectivas dependientes de cada contexto y sujeto que afectan a nuestra globalidad (Olivé, 1998). En este sentido, el constructivismo no busca la verdad sino una verdad.

Por lo tanto, esta investigación se sitúa desde este paradigma. Como ya hemos mencionado, no buscamos encontrar la respuesta, sino una respuesta posible. Al mismo tiempo queremos comprenderla, analizarla y categorizarla, para poder seguir mejorando y construyendo nuestra sociedad.

Paradigma crítico

Este paradigma, al igual que el constructivismo, parte de un sentido holístico al intentar comprender la realidad desde la globalidad, pero lo que lo diferencia del anterior es que desde este enfoque no se busca únicamente la comprensión sino la transformación social (Guba, 1990). Por tanto, el

enfoque crítico tiene ese carácter emancipatorio ya que intenta, a través de la investigación, aportar soluciones a las problemáticas sociales (Escudero, 1987).

Nuestra investigación parte también de este paradigma puesto que lo que intentamos con la comprensión y el análisis es encontrar alternativas y posibles soluciones a las problemáticas que hemos localizado y, por tanto, que este sea el comienzo de una transformación.

Con la unión de estos dos enfoques pretendemos comprender, y a través de la comprensión, llegar a la transformación. Aunque la investigación está enmarcada dentro de una hipótesis, esta hipótesis no intenta ser refutada como única respuesta al problema que hemos encontrado, sino como una posible respuesta que nos acerque a la transformación social y, en este caso concreto, al encuentro entre generaciones e individuos de esta sociedad.

2.1.2 Métodos cualitativos

Dentro de la investigación cualitativa encontramos diversos métodos. Los que nos interesaron principalmente fueron: la investigación acción, por su implicación en la resolución de un problema, y el estudio de caso, puesto que nos permitía centrarnos y focalizar nuestra respuesta. Con esto fuimos marcando más filtros que iban definiendo nuestra investigación, al tiempo que nos acercábamos a los métodos adecuados para conseguir nuestro propósito.

Investigación acción

“La investigación acción es la metodología que no solo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico, sino que desea resolverlo” (Martínez, M. 2006, p.136). Aplicando este método dentro del paradigma educativo, hace que el docente sea al mismo tiempo el investigador y realiza ambas prácticas de forma simultánea, permitiendo una retroalimentación constante. Suárez (2002) aclara lo que es y no es la Investigación acción-participación que nos ha servido para concretar y comprobar la compatibilidad de este método con nuestras intenciones:

- No es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias (Kemmis y McTaggart, 1988).
- Es una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera.
- Es participativa y colaboradora, estimula la creación de comunidades autocríticas que tienen como meta la comprensión y la emancipación, ya que la investigación se entiende como un problema ético y como un proceso político mediante el cual las personas analizan críticamente las situaciones, conflictos y resistencias al cambio.
- No es la aplicación de un método científico de enseñanza, es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la situación investigada (Kemmis y McTaggart, 1988).

Para nosotras este método se adaptaba completamente a nuestras necesidades de investigación, ya que seremos nosotras quienes llevemos a cabo la práctica educativa y quienes estemos en el trabajo de campo implementando nuestra propuesta. Por ello pensamos que nuestra investigación se adapta totalmente a estas características porque: realizaremos tareas sistemáticas para elaborar unas conclusiones; buscamos un cambio en las prácticas educativas y una reflexión crítica y es participativa y tenemos un fuerte interés en los implicados.

Estudio de caso

El estudio de caso es un proceso de investigación que se fundamenta en la necesidad de ilustrar casos particulares y de emitir posteriormente conclusiones que puedan ser contrastadas con la experiencia de otros investigadores. Es un método vinculado a la investigación en Medicina y Psicología; a través de un análisis detallado de un proceso individual, se busca explicar o solucionar un problema general. Pero este método es utilizado en otras investigaciones, como en las educativas, donde lo que se intenta es profundizar en un fenómeno dentro de un contexto determinado ante unas cuestiones concretas. En estos casos el investigador realiza una inmersión en el contexto donde se realiza la investigación para poder analizar de forma directa y profunda el objeto de su investigación (Gutiérrez, 1998). Precisamente la posibilidad de esta inmersión en el contexto real es lo que hace que este método sea muy apropiado para la investigación educativa, ya que permite poder observar y ver cosas que de otra forma no se vería; se puede concretar en un alto nivel el objeto de estudio y posibilita la reconducción de la investigación si es necesario (Antúñez, 2009).

Para poder verificar nuestra hipótesis y cumplir con nuestros objetivos marcados, el estudio de caso combinado con la investigación acción se concibe en el método más apropiado. Como ya hemos mencionado, nuestra intención es poder evaluar y comprobar un caso específico; buscamos encontrar una solución que pueda servir a otros profesionales para encontrar otras. El grado de inmersión en un contexto específico que aporta el estudio de caso, podrá hacer que realicemos una investigación profunda.

2.1.3 Metodologías Artísticas

El enfoque artístico está comprendido por las siguientes líneas de desarrollo que vienen produciéndose desde el llamado giro narrativo dentro de la investigación en las Ciencias Sociales: el uso de imágenes dentro de las investigaciones, la recuperación de la subjetividad y la utilización de estrategias artísticas como método de recolección y representación de datos. Estas tres líneas son las que enmarcan las metodologías artísticas (Marín, 2005):

1- Investigación basada en imágenes (IBI)

2- Narrativas personales o autoetnografía

3- Investigación basada en las artes (IBA)

Pensamos que todas ellas forman parte de nuestra propuesta metodológica, ya que nuestra investigación está vinculada al uso de las imágenes, la narrativa personal y las estrategias artísticas.

Investigación basada en imágenes

Dentro de las investigaciones antropológicas el uso de las imágenes fotográficas siempre ha sido una herramienta de recolección de datos. Es más, la Fotografía y la Antropología aparecieron casi simultáneamente (Marín, 2005)(Figura 2.2). La fotografía ha sido una gran aliada dentro de



Figura 2.2: Fotografía de principio de siglo XX de August Sander, fotógrafo documentalista. Recuperado de <http://jaquealarte.com> el 11 de enero de 2014.

las investigaciones en el campo social pero también se ha utilizado en otros campos científicos como la Medicina o la Biología.

Con la evolución de la fotografía y la aparición de nuevos lenguajes visuales, como el vídeo, junto al avance tecnológico en este campo, los investigadores han sabido aprovechar estos progresos para mejorar la recolección de datos. Aunque el uso de imágenes no solo se ha utilizado para la recolección de información y su posterior análisis, sino que también se emplea con el objetivo de representar y presentar los resultados y conclusiones obtenidos.

En el momento actual, la revolución de las imágenes alcanza prácticamente todos los ámbitos ya que son un excelente recurso para obtener y presentar información, pero a pesar de ello aún hay ciertos debates sobre su uso.

Principalmente se habla sobre la contraposición del lenguaje verbal y del lenguaje visual, ya que el lenguaje verbal sigue siendo el más utilizado y desde donde se construye y obtiene la mayor creación de conocimiento, siendo la imagen un complemento de este. Otro de los debates gira en torno a la supuesta objetividad del uso de las imágenes, es decir, dependiendo de quién realice esas imágenes, del plano, de la luz, etc. se puede crear una lectura u otra de la información. Aunque dentro de estos debates la cuestión de las subjetividades siempre está presente, la realidad es que cuantas más herramientas, técnicas y métodos se utilicen, más rica podrá ser la construcción del conocimiento.

Si nos acercamos a las investigaciones en educación, las imágenes se suelen utilizar como ilustraciones de texto. En concreto, en la especialización de la educación artística es donde aumenta su uso como herramientas de extracción de información, a la vez que su variedad: dibujos, pinturas y otras representaciones.

Nuestra investigación no ha estado basada únicamente en la imagen, pero sí hemos realizado un uso de ella. Principalmente utilizamos la fotografía como herramienta visual para recoger información; pero también, dado el carácter de nuestra investigación, y ya que se enmarca dentro de la facultad de Bellas Artes, la imagen ha sido fundamental en la representación de la investigación realizada. Por tanto, empleamos la imagen para: recoger datos, ilustrar resultados, aportar información y representar la investigación.

Narrativas personales y autoetnografía

La investigación autoetnográfica y de narrativas personales son aquellas donde el investigador estudia su cultura y por lo tanto pasa a ser también un



Figura 2.3: Aportación de agentes del orden (Nuria Güell, 2009). En esta obra se utiliza la propia vivencia de la autora como documentación e investigación. Recuperado de <http://www.artslant.com/la-artists/rackroom/> el 11 de enero de 2014.

sujeto de la misma investigación. La propia biografía del investigador y sus experiencias personales pasan a formar parte de la información que se puede recoger en el estudio. Estas investigaciones ponen el acento en la experiencia y las vivencias, donde se incorporan como información los puntos de vista personales, el relato personal, las conexiones que se tienen con el proyecto, las motivaciones, etc. Pero no se trata de realizar una investigación de uno mismo, sino de investigar a través de la propia subjetividad. Es David Hayano (1970) quien publicó un artículo en la revista *Organización Humana* con el título *Auto-etnografía* donde se acuña por primera vez este término y habla de las investigaciones antropológicas que estudian la propia cultura (Hayano, 1970, citado en Marín, 2005). En el artículo *The artista as an ethnographer?* escrito por Foster (1999) encontramos cómo los artistas utilizan estrategias propias de la antropología (observación participante, entrevistas o cartografías de los lugares) para investigar sobre el propio contexto y, desde el arte, generar movimientos sociales y de cambio (Figura 2.3). Respecto a este tipo de creaciones Dipti Desai (2002) nos advierte de no caer en proyectos donde únicamente hay una apariencia etnográfica pero no se ha realizado un trabajo en profundidad. Por ello, “advertidas por estos peligros dentro de este tipo de investigaciones, se hace imprescindible ser honesto y consciente de nuestra propia subjetividad” (Megías, 2012, p.43). Este trabajo lleva al extremo la idea de la subjetividad del investigador, y se plantea y se aprovecha esta

subjetividad como fuente de información y conocimiento.

Todo el trabajo es fundamental para el desarrollo de nuestra investigación, tanto como fuente de información como para analizar los datos recogidos. Al ser también una investigación-acción, trabajamos desde nuestra propia práctica y por tanto se hace imprescindible tener en cuenta toda nuestra experiencia y el bagaje que hemos tenido hasta el momento. Por todo ello esta investigación tiene un carácter autobiográfico, ya que nuestro objeto de estudio es nuestro propio trabajo y trabajaremos desde nuestra propia práctica como educadoras de museos.

Investigación basada en las artes (IBA)

Podríamos decir que la IBA es una metodología de investigación que asume que toda práctica artística conlleva una intención investigadora, y que algunas actividades de indagación contienen y muestran elementos estéticos y de diseño que afectan a la propia indagación” (Hernández, 2008, p.92). Por lo tanto, desde la propia práctica artística se pueden ofrecer parámetros que ayuden a analizar la realidad ofreciendo una visión de aspectos que de otra forma no serían visibles.

Es en los años 90 cuando el concepto de la IBA comienza a estar presente en las investigaciones académicas de las Ciencias Humanas y Sociales, y es Elliot Eisner en el congreso de *American Educational Research Association* quien centra este nuevo territorio de investigación. La idea fundamental para la aparición de esta metodología es sencilla: es necesario seguir abriendo nuevas posibilidades a la investigación sobre los problemas educativos (Marín, 2005). Desde el 2000 varios autores han realizado varias definiciones sobre la IBA. Todas ellas tienen en común la utilización de herramientas artísticas y de imagen para acercarse a la realidad y analizarla, ofreciendo una información característica del área de las artes que puede ser utilizada dentro las Ciencias Sociales y Humanidades. De entre todas las definiciones, consideramos que la más acertada es la de McNiff 's (1998):

Un método de indagación que utiliza elementos de la experiencia de las artes creativas, incluyendo el hacer arte por parte del investigador, como maneras de comprender el significado de lo que nosotros hacemos dentro de nuestra práctica y de la enseñanza (1998, citado en Hernández, 2008 p.94).

Nos interesa esta definición ya que está directamente relacionada con la educación y es una propuesta coherente con la investigación que se presenta.

Por su parte, Barone y Eisner caracterizan a la IBA de la siguiente forma:

- Utiliza elementos artísticos y estéticos. Mientras que la mayoría de las investigaciones en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación usa elementos lingüísticos y numéricos, la IBA emplea elementos no lingüísticos, relacionados con las artes visuales o performativas.

- Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia. A diferencia de otras perspectivas de investigación, la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso, no busca ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones “confiables”, sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirige el interés del estudio.

- Trata de desvelar aquello de lo que no se habla. Tampoco pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de política educativa, cultural o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza.

(Barone y Eisner, 2006, citados en Hernández, 2008, p.94).

Podemos decir entonces que la IBA, partiendo de las estrategias características del arte, plantea nuevos puntos de vista para analizar un hecho, donde no propone soluciones, sino nuevas cuestiones y otra forma de abordarlo que nos permite ampliar nuestro análisis y la representación de este.

Realizado este planteamiento, consideramos coherente enmarcar nuestra investigación dentro del paradigma de la IBA. A pesar de buscar una hipótesis y querer responder a unos objetivos fijados, consideramos que utilizar la IBA como metodología nos abre más posibilidades a la reflexión y nos permite observar, recoger y puntualizar cuestiones que de otro modo no podríamos reunir. Además, nuestra formación en Bellas Artes hace que de forma natural⁸ las herramientas que se utilizan desde la IBA sean las que utilizaremos para contestar a nuestra pregunta inicial.

Por todo esto, esta tesis se enmarca dentro de dos paradigmas de investigación que están íntimamente relacionados: la investigación cualitativa

y la IBA. Dentro de ambos encontramos los métodos que pensamos que más se adaptan a nuestras necesidades y desde donde, como investigadoras, nos sentimos más cómodas y creemos que podemos dar los mejores resultados a los objetivos y las intenciones planteadas.

8. Entendiendo natural como un carácter adquirido a través de la formación artística.



2.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Una vez explicada la metodología, pasaremos a determinar nuestro diseño de investigación y a definir cuáles son los elementos que encuadran nuestro campo de acción.

Janesick (2002, p.229) nos habla sobre cómo el diseño de la investigación siempre parte de una pregunta: ¿Qué quiero saber con este estudio? Saber responder a esta pregunta es fundamental para enfrentar y situar el trabajo de campo. Parte importantísima para contestar a esta pregunta es saber seleccionar las herramientas de investigación apropiadas y realizar un análisis de nuestro contexto temporal, espacial y humano.

La selección de herramientas se divide principalmente en dos fases: recolección y análisis de datos. Ambas fases cuentan con diferentes opciones para llevarlas a cabo y la elección de herramientas van a demarcar la información que podamos extraer y los resultados y reflexiones que podamos concretar. Rodríguez et al.(1999) nos recuerdan que la naturaleza de los datos manejados en la investigación vendrá condicionada por las técnicas o instrumentos utilizados para recogerlos y por los presupuestos teóricos, filosóficos o metodológicos según los cuales se desarrolla el proceso de investigación. Por ello, se hace imprescindible ajustar los objetivos e intenciones con las herramientas a utilizar.

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural intentando interpretar o sacar sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Contextualizar nuestra investigación es fundamental para tener en cuenta las múltiples voces, las contradicciones presentes en lugares y momentos específicos, y de esta manera no caer en presupuestos universales (Padró, 2009). Por esta razón, presentaremos un análisis del contexto temporal y las fases en las que hemos organizado la investigación, el contexto geográfico y espacial de donde hemos realizado nuestro caso de estudio y, por último, el contexto humano donde hablaremos de los participantes y las investigadoras de esta tesis.

Ya hemos explicado que una investigación, y en concreto dentro del paradigma cualitativo, no es lineal. Martínez, M. (2006) nos explica como el procedimiento es un movimiento en espiral que en cada vuelta aumenta el nivel de profundidad, para ello utiliza la siguiente metáfora: “conociendo el bosque se comprenden mejor los árboles, y captando las particularidades de estos, se mejora la comprensión del bosque” (p.141).

Para facilitar la lectura, y porque consideramos que favorece la comprensión de la investigación, presentamos a continuación el diseño final y no el diseño emergente. Nuestro diseño emergente lo organizamos con una estructura abierta ya que como dicen Salamanca y Martín-Crespo (2007) una programación exhaustiva podría anular la posibilidad de acoger lo inesperado, por lo tanto, es importante una preparación previa, pero que se pueda adaptar a los cambios que vayan surgiendo. Como era de esperar, este diseño emergente ha sufrido diversas modificaciones que se irán detallando en el capítulo 4, donde se explicará y contextualizará los motivos de estos cambios.

2.2.1 Herramientas de investigación

Recordamos que los métodos cualitativos que hemos utilizado son el estudio de caso y la investigación acción. Al igual que hemos adaptado a nuestras necesidades la metodología hemos adaptado las herramientas.

Como ya hemos explicado, la selección de herramientas de investigación se encuentra directamente relacionado con dos fases: la recogida y el análisis de datos. En cada fase hemos usado herramientas diferentes que nos han servido para recoger, desde diferentes fuentes, una mayor variedad de información. El hecho de utilizar diversas herramientas, nos permite integrar y contrastar toda la información disponible para construir una visión global, exhaustiva y detallada de cada experiencia (Rodríguez et al., 1999, p.310); a esto se llama triangulación.

Triangulación

La triangulación consiste en la utilización de varias herramientas, métodos, investigadores o fuentes durante la investigación. El objetivo es permitirnos tener un mayor contraste y una visión más global del objeto de estudio. Originalmente el término se empleaba en topografía donde se utilizan tres puntos para ubicar una intersección, pero este límite no sirve para la investigación cualitativa, por lo que no se debe tomar literalmente (Janesick, 2002).

Denzin (1978) identifica cuatro tipos básicos:

1. **Triangulación de datos:** uso de varias fuentes de datos en un estudio
 2. **Triangulación del investigador:** uso de varios investigadores o evaluadores distintos
 3. **Triangulación de teorías:** uso de múltiples perspectivas para interpretar una sola serie de datos
 4. **Triangulación metodológica:** uso de múltiples métodos para estudiar un solo problema
- (1978 citado en Janesick, 2002, p.241).

Además Janesik nos propone un quinto tipo, la triangulación interdisciplinar, donde se puede realizar una investigación a través de varias disciplinas: arte, sociología, danza (2002).

Dentro de esta categorización, nuestra investigación realiza cuatro tipos de triangulación:

-Interdisciplinar. Esto era inevitable, ya que nuestra tesis se enmarca en arte y educación.

-Metodología. Hemos utilizado la investigación cualitativa y la IBA y dentro de la investigación cualitativa diferentes métodos: estudio de caso e investigación acción.

-Investigador. Aunque no hemos tenido el mismo peso dentro de la investigación, hemos colaborado un total de tres investigadoras. Más adelante, en la parte donde se habla del contexto humano, explicaremos cómo se desarrolló esta triangulación.

-Datos. Para realizar el estudio, hemos recogido diferentes datos a través de entrevistas, observaciones e información visual.

Herramientas de investigación para la recolección de datos

La recolección de datos, y las técnicas y procedimientos seleccionados, corresponden a una adaptabilidad en base a los objetivos que nos hemos marcado. Primero explicaremos las herramientas propiamente dichas que hemos seleccionado, para después explicar la correspondencia de estas técnicas con los objetivos de la investigación.

Observación participante

Dentro de la investigación cualitativa podemos decir que la observación participante es una de las técnicas más utilizada. Para muchos investigadores esta técnica ya confiere el status de investigación cualitativa (Rodríguez et al., 1999) ya que implica directamente al investigador y forma parte de la experiencia que pretender estudiar. Su procedencia la encontramos hace más de un siglo en los estudios antropológicos y etnográficos (Kawulich, 2005). En la actualidad, cada vez se emplea más en el campo de la educación

por proporcionar al docente la posibilidad de investigar su propia práctica. Rodríguez et al. (1999) nos recuerda que este tipo de herramienta no aporta grandes diferencias con la observación en cuestiones de definición del contexto, estrategias de registro o selección de muestras; definen la observación como “un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionado con cierto problema” (p.150). Lo que da entidad a esta técnica es la propia participación, por aportar una implicación directa del investigador en el campo de estudio; en algunos casos, este incluso adopta la misma apariencia que los participantes en el estudio (Rodríguez et al., 1999). La observación permite registrar acciones no verbales o expresiones que de otro modo sería muy complicado recoger. El investigador ya no necesita a nadie que le cuente cómo han sucedido las cosas, él está allí y formaba parte de ello. Pero para realizar una buena observación, esta siempre debe estar orientada por una pregunta o un propósito, por lo que hay que tener en cuenta que estará marcada por la propia percepción del observador y estará filtrada por unos marcos interpretativos (Shensul y LeCompte, 1999 citados en Kawulich 2005). Rodríguez et al. (1999) elaboran varios sistemas de observación, entre ellos encontramos el sistema de categorías, donde el investigador establece unas categorías prefijadas que sirven para guiar los fenómenos a observar. Las categorías son una construcción conceptual de conductas a observar; suelen estar definidas con claridad y precisión, y tienen que ser homogéneas y mantener una relación lógica (Rodríguez et al., 1999). Dependiendo de la investigación, será conveniente o no utilizar una observación guiada por categorías. Dentro de los demás sistemas de observación que comentan Rodríguez et al. (1999), también nos interesa destacar el sistema narrativo utilizado para obtener información de una práctica determinada y explicar los procesos en curso; esto se realiza a través de una descripción detallada de los fenómenos.

Los sistemas mencionados son los que hemos utilizado para llevar a cabo la observación participante. Fijamos previamente qué puntos o conductas queríamos observar, establecimos unas categorías a tener en cuenta, y realizamos un proceso narrativo con una descripción detallada de los sucesos que habíamos decidido observar. Además, para evitar tener una observación parcial, decidimos hacer una observación triangulada, es decir, las tres investigadoras recogimos los datos atendiendo a las categorías que habíamos prefijado, para después proceder a una puesta en común. En un principio, el registro lo realizamos con notas de campo grabadas pero, por determinadas razones que explicaremos en el capítulo 4, decidimos cambiar a un registro escrito, y creamos un cuaderno de bitácora (Cuadro 2.4) donde teníamos

recogidas las categorías que nos interesaban.

Elegimos esta técnica porque nos pareció la más apropiada dentro de las investigaciones educativas, y la más coherente dentro de los métodos de estudio de caso y de investigación acción participación.

1 ESPACIO		
1.1 VISIBILIDAD: Como se transforma el espacio a través de la interacción de los participantes. Si reconocen algo, si se acuerdan, si lo utilizan para explicar algo...	Se han generado nuevos dispositivos que se han sumado a los que ya existían en EV. Los participantes tras explicar su "fórmula" y antes de irse, tendían a dejarlo en un lugar visible dentro de EV. Ninguno de los participantes ha pedido llevarse a casa la "fórmula"- "mapa conceptual".	Hay "algo" en la dinámica del taller que favorece la visibilidad. La visibilidad del "trabajo" hecho satisface a los participantes.
1.2 RELACIÓN CON EL RANCHITO: Cómo han interactuado. Si ya lo conocen. Afectividad con el espacio	Los participantes han mirado, tocado, explorado, jugado, leído. Tanto con nosotros como por su cuenta; tanto durante el taller como una vez finalizado éste (tenemos la impresión de que antes del taller, esto no se producía) Se han llevado alimentos de la obra EXCEDENTES e incluso han ido después a cogerlos por su cuenta.	Progresiva familiarización con el espacio ER
Pedagogías invisibles: Si queremos reflexionar para posibles publicaciones		
2 RELACIONES ¿Pensar en todos como se ha producido el aprendizaje. Hemos aprendido unos de otros?		
2.1 ENTRE DIFERENTES EDADES: si se dirigen los unos a los otros	Han participado tanto los niños como los adultos. No ha habido relación-comunicación directa entre los adultos y los niños (la había entre los padres y	La gente asume que es un taller para todos, pero para cada uno desde "su nivel"; no se llega a conseguir un "nivel común".

Cuadro 2.4: Cuaderno de campo del día 25 de febrero de 2012.

Al ser nosotras mismas las investigadoras y las educadoras, éramos un miembro más del grupo y nos autoanalizábamos a nosotras mismas.

La observación participante la realizamos durante el transcurso de la implementación de las acciones. Los fines eran observar:

- 1- La relación entre participantes.
- 2- La reacción ante las propuestas de participación de los participantes.
- 3- Las dinámicas que surgían entre los educadoras y los participantes.
- 4- Cómo funcionaba el propio formato y la metodología diseñada.

Al igual que nuestra herramienta de registro cambió durante la investigación (pasando del audio al cuaderno de bitácora) nuestro papel como observadoras participantes también se transformó durante el transcurso de la investigación. Aunque explicaremos más detalladamente cómo resultó este proceso en el capítulo 4, a continuación haremos un breve resumen. En un principio comenzamos las tres investigadoras como observadoras participantes en

nuestro papel de educadoras, pero según avanzamos en la implementación de los talleres, como ya apuntan algunos investigadores, se transformó en una “actividad esquizofrénica” (Merrian 1998, citado por Kawulich 2005). Por esta razón, decidimos que una de nosotras (de forma rotativa), pese a que siguiera siendo una participante, no se implicara tanto como educadora y tomara más una actitud de observadora.

Entrevistas

Otra de las técnicas más utilizadas dentro de la investigación son las entrevistas. Se basan en que una persona (el entrevistador) solicita información a otra para obtener datos de un problema determinado (Rodríguez at el., 1999). “A través de la entrevista se busca aproximarse a las experiencias de los sujetos, es un habla para ser observado” (Callejo, 2002 p.416). Las entrevistas cualitativas parten de la idea que es la persona quien da sentido y significado a la realidad, y es a través de la interacción que una tratará de explicar su visión del caso en cuestión y la otra tratará de comprender o interpretar esa explicación (Rodríguez at el., 1999). Entre las diferentes tipologías de entrevistas que se pueden realizar en la investigación cualitativa está la entrevista estructurada, la entrevista en profundidad - también denominada no estructurada- y la entrevista semi-estructurada (Corbetta, 2010).

Decidimos decantarnos por la tercera tipología: la entrevista semi-estructurada, pero utilizando ciertos elementos que Rodríguez at el. (1999) plantean que son concernientes a la entrevista en profundidad. Por un lado, empleamos el planteamiento de la entrevista en profundidad porque nuestra principal intención no era constatar una idea, sino acercarnos a las experiencias de los entrevistados; pero por otro lado, la estructura de nuestra entrevista es más cercana a la planteada por Corbetta (2010) en la entrevista semi-estructurada, ya que definimos un guión, pero el orden y la formulación de las preguntas era libre. Este tipo de entrevistas abiertas permiten cierta libertad a la hora de realizarlas pero siempre están ajustadas a un guión o temas previos. Se puede plantear a modo de conversación, donde se establece un estilo propio y el entrevistador puede explicar el contenido de las preguntas, o pedir al entrevistado que aclare ciertos puntos o que profundice en algún aspecto (Corbetta, 2010).

Las entrevistas semi-estructuradas se realizaron a los participantes al finalizar los talleres. La intención era conocer de primera mano su experiencia (cómo habían vivido la actividad, la opinión que tenían) para contrastarlo después con

la observación participante que las investigadoras realizábamos. Para cumplir con los objetivos marcados, nos parecía fundamental el uso de esta técnica; de esta forma, como se ha comentado antes, podíamos conocer directamente las ideas y, sobre todo, la experiencia de los participantes. Al igual que sucedió con la observación participante, el guión inicial fue modificado a medida que avanzaba la investigación y los intereses giraban en torno a ciertos aspectos no contemplados en un inicio.

Hay que añadir que también decidimos realizar dos entrevistas en profundidad. La primera fue a Pablo Martínez responsable de educación del Centro de Arte Dos de Mayo. Su centro desarrolla actividades para adultos y niños de forma conjunta y nos interesaba conocer estas actividades ya que podría resultar un punto de partida a tener en cuenta. La segunda fue a Manuela Villa encargada de la programación del centro donde desarrollamos el trabajo de campo (Matadero Madrid). Nuestro objetivo era conocer cuál era la opinión que tenía del funcionamiento de estos talleres y qué aportaciones habían supuesto dichas acciones para el centro.

Fotografías

Como última técnica de recolección de datos utilizamos la fotografía, una técnica propia de la IBA. Dentro de una investigación a la fotografía se le pueden dar diferentes usos. Aunque el más normativizado suele ser la ilustración de un texto, nuestra intención con esta herramienta va más allá de la mera ilustración. Para nosotras la propia fotografía contiene información que de otra manera no sería perceptible o no podríamos recoger. La propia imagen genera en sí misma conocimiento, por lo tanto, puede aportar información clave a la hora de analizar lo sucedido y elaborar las conclusiones. Hernández (2008) ilustra esto con tres ejemplos del uso de la fotografía para realizar un trabajo de autoetnografía visual: por un lado, se utiliza la imagen no para hablar de las imágenes sino para hablar a partir de ellas; por otro, para situar el contexto y tematizar el espacio; y por último, para realizar un trabajo de memoria.

Fotografiamos todas las acciones que llevamos a cabo con permiso previo de todos los participantes. En un principio una persona del centro donde desarrollábamos los talleres era la encargada de hacer las fotografías, pero cuando decidimos que una de nosotras tuviera un papel más de observadora, esa persona pasó a ser la encargada de esta tarea. A su vez, muchos participantes



Figura 2.4: Un participante realizando una fotografía en el taller *Entre sótanos y desvanes*. Elaboración propia (2011).

tomaban sus propias fotografías y pensamos que sería interesante recoger sus aportaciones para completar la recogida de documentación. Para ello, a los participantes que veíamos que hacían fotografías, les solicitamos que las compartieran con nosotras (Figura 2.4). Previo aviso de la utilización que daríamos a estas imágenes, la recogida se realizó a través de uno de los correos electrónicos personales de una de las investigadoras. Las fotografías nos sirvieron para focalizar puntos que de otra forma no podíamos registrar. Con los registros de los propios participantes pudimos observar cuáles eran los elementos a los que se les prestaba una mayor atención y tenían un mayor significado.

Pero nuestra intención también es hablar a partir de las imágenes ya que, como hemos comentado, las fotografías contienen en sí mismas información básica que nos han ayudado a elaborar las conclusiones, a la vez que sirven como documentos de memoria y registro.

Por último, cabe aclarar que en la presente tesis también se han utilizado las imágenes de forma “tradicional” para ilustrar ciertos puntos que consideramos importante resaltar o incidir en ellos.

En el cuadro 2.5 se presentan los instrumentos de recogida y elaboración de datos utilizados en relación con los objetivos establecidos en nuestra investigación.

	Observación participante	entrevistas	fotografías
Realizar una propuesta educativa a través del arte contemporáneo que propicie el aprendizaje compartido, establezca vínculos y cree experiencias placenteras.	x	x	
Establecer una metodología educativa basada en la complejidad y en la participación horizontal.	x	x	x
Comprobar y evaluar la utilidad de esta propuesta educativa y su metodología como recurso educativo en museos y centros de arte.	x	x	x

Cuadro 2.5: Relación objetivos y herramientas de investigación.

Herramientas de investigación para el análisis de datos

Como nos recordaba Martínez, M. (2006), lo esencial en toda investigación para crear un todo coherente y lógico que integre toda la información es: la recogida y la estructuración de esa información. Por ello, el análisis de datos en nuestra opinión es una fase crucial de todo el proceso de investigación ya que es el momento en el que se dota de significado a los datos recogidos. A pesar de que es una de las partes más importantes, no hay mucha literatura sobre el tratamiento y el análisis de los datos. Los manuales de investigación no suelen dedicar un gran número de páginas para abordar esta fase tan crucial (Rodríguez et al., 1999). Nos resulta fundamental realizar esta puntualización por ser una de las dificultades a las que se tiene que enfrentar el investigador cualitativo, al no existir muchos modelos o pautas a seguir. Martínez, M. (2006) utiliza el término estructuración para hacer referencia al proceso de análisis de datos y la define como el corazón de la actividad investigativa. Los datos por sí mismos son insuficientes para arrojar luz a la realidad, son piezas de un puzzle que el analista debe ir encajando y encontrando significado en ellos (Rodríguez et al., 1999). Dotar de significado a los datos extraídos implica interpretarlos. Heidegger sostiene que “ser humano es ser interpretativo” (Heidegger, citado en Martínez, M. 2006, p.141); interpretar es nuestro modo natural de ser: “todos los intentos cognoscitivos para desarrollar conocimiento no son sino expresiones de la interpretación sucesiva del mundo” (Martínez, M. 2006, p.141).

Rodríguez et al. (1999) define el análisis de datos como:

Un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación. (p.200)

Por tanto, lo que se persigue mediante el análisis de datos es una mayor comprensión de nuestra realidad, de nuestro caso de estudio. A través de esta comprensión podemos generar un conocimiento, y por lo tanto, comprobar si hemos cumplido con nuestros objetivos y nuestra hipótesis, y es entonces cuando extraeremos unas conclusiones para compartir.

El análisis de datos requiere de su propio proceso y de sus propias herramientas. Aunque el análisis se realiza constantemente, y dentro de la investigación cualitativa es un proceso cíclico, es el propio investigador el que



Figura 2.5: Proceso de análisis (Spradley, 1980, citado en Rodríguez et al. 1999, p.221).

marca su propio proceso y sus pautas de análisis. Spradley (1980) visualiza muy bien este proceso cíclico en la (Figura 2.5)

Una de las técnicas más utilizadas para el análisis de datos es la realización de categorías, puesto que permite clasificar conceptualmente la información y los datos recogidos. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, procesos, métodos y estrategias. (Rodríguez at el., 1999)

Las categorías que hemos elaborado en nuestra investigación se confeccionaron pensando en cumplir con nuestros objetivos con el fin de comprobar nuestras hipótesis, por ello nos centramos en extraer unas categorías referentes a: la acción, la metodología empleada, las relaciones entre personas y sus opiniones sobre las acciones realizadas. Estas las veremos en profundidad en los capítulos 4 y 5.

Se desarrollaron varios procesos de análisis de datos para la extracción de las categorías como explicaremos en el contexto temporal.

Manejo físico de datos

Tradicionalmente para elaborar las categorías se utiliza el trabajo a mano. Tras la transcripción de entrevistas o notas de audio, se pasa al subrayado de fragmentos, verbos o adjetivos clave; se visualiza las imágenes o los vídeos y

se anota manualmente la información clave.

En nuestro caso, realizamos las transcripciones de las entrevistas y, junto con las notas de campo, subrayamos estos documentos con colores diferentes dependiendo del tipo de información que contenía; también utilizamos anotaciones en los márgenes y realizamos anotaciones sobre la información que contenían las imágenes que estaban asociadas a estos documentos (Figura 2.6).

Mapas mentales

Los mapas mentales representan una forma de visualizar los conceptos y las relaciones entre ellos (Megías, 2012). Esto nos permite situar y recolocar la información recogida.

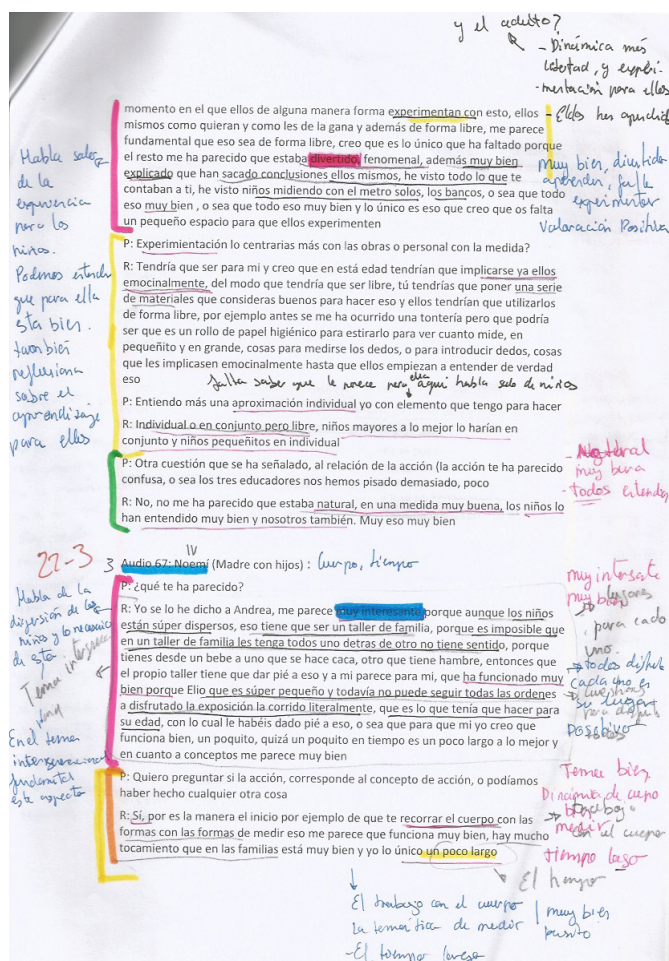


Figura 2.6: Imagen escaneada de las entrevistas transcritas y analizadas.

Una vez realizado el primer manejo físico de datos y de haberlos categorizado, elaboramos mapas mentales para poder situar y recolocar las primeras conclusiones que habíamos extraído y ponerlas en relación con nuestros objetivos marcados (Figura 2.7).

Tratamiento informático de los datos

Las posibilidades que ofrece el ordenador de almacenamiento, manejo y transferencia de datos le hace un gran aliado en el análisis de información.

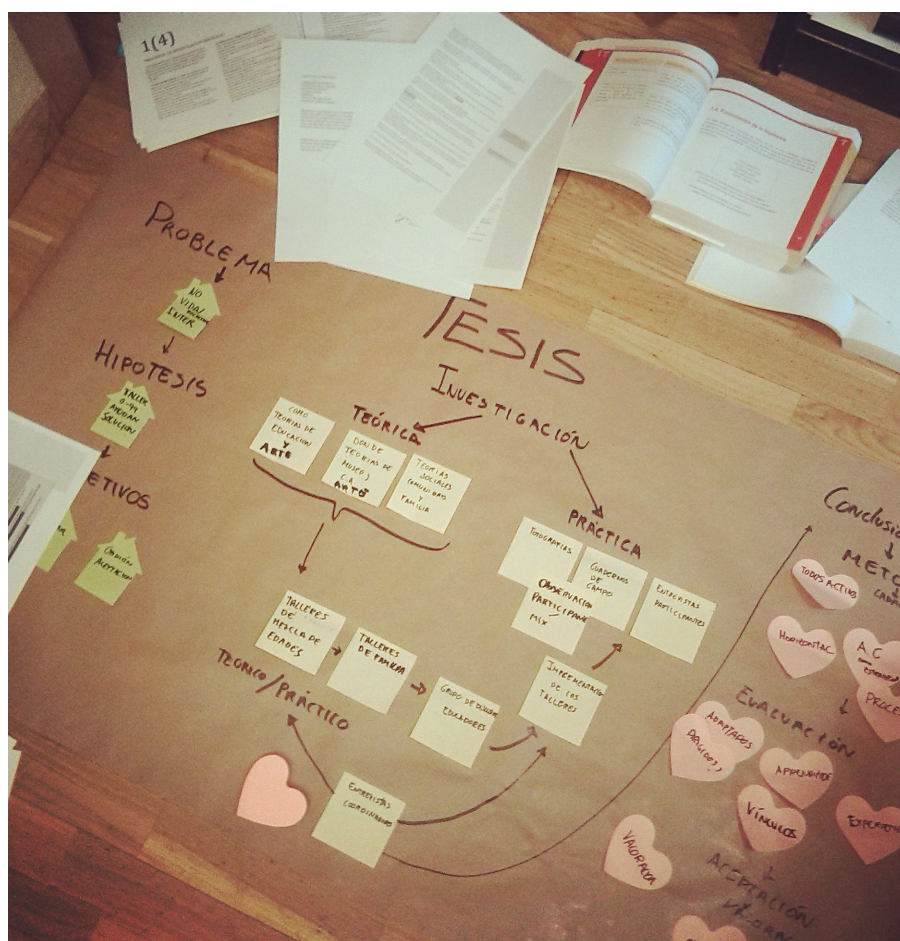


Figura 2.7: Análisis de la investigación y establecimiento de categorías. Elaboración propia (2013).

Para desempeñar un trabajo más eficaz, se requiere del uso de un software específico que esté diseñado para dar respuesta a las necesidades del analista (Rodríguez et al., 1999). Una vez realizado el análisis a mano y extraídas las primeras categorías, decidimos filtrar nuestros datos a través del programa de investigación cualitativa Nvivo10 (Figura 2.8). Este programa informático

está diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos y sirve principalmente como base de datos textuales, de audio y vídeo. Entre sus cualidades, permite localizar y recuperar fácilmente los fragmentos codificados en una misma categoría.

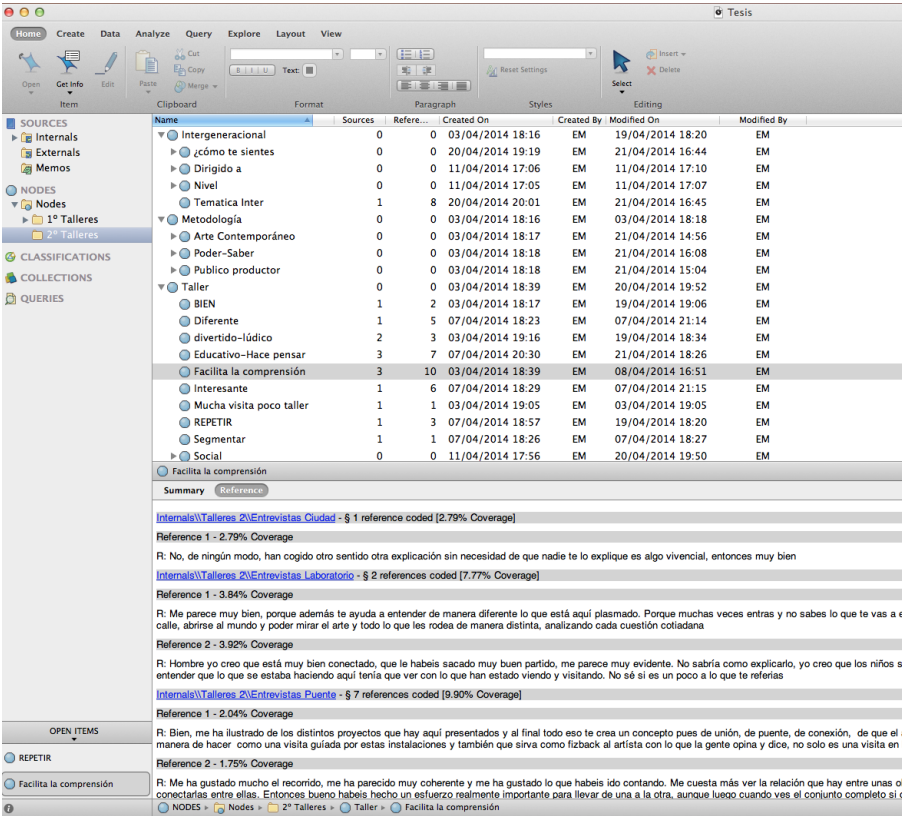


Figura 2.8: Análisis en Nvivo10. Captura de pantalla del programa (2013).

Por último, tras confeccionar las categorías y relacionarlas con nuestros objetivos, pasamos a la extracción definitiva de conclusiones a través de la contrastación de dichas categorías con nuestro marco de referencia. De esta forma pudimos efectuar un análisis definitivo de los objetivos e hipótesis planteados en un inicio, a la vez que pudimos verificarlos, reformularlos, y encontrar nuevas preguntas.

Literalizar los resultados

Tras haber realizado el análisis de datos, extraído conclusiones, contrastado resultados, verificado hipótesis y replanteado nuevas preguntas, llega el momento de narrar lo sucedido: en qué consiste la investigación, cómo se ha desarrollado y cuáles han sido los resultados. Llega el último momento de

reconstrucción, de reordenar y establecer relaciones. En nuestro caso hemos utilizado este momento para concretar la teorización de los resultados y poder exponer el proceso de la investigación.

Es a través de la narración cuando se construye este proceso de investigación ya que es una forma de pensamiento y un vehículo para la creación de significado (Belver, 2002). Somos conscientes que el presente documento solo es una representación de todo el proceso de investigación, y como dice Janesick (2002) está en cada investigador el encontrar la manera más efectiva para contar la historia y convencer al público. Aunque nuestra intención no es convencer de nada, sí que queremos confeccionar un relato que sea comprensible y accesible para el lector; por ello, hemos utilizado el carácter narrativo subjetivo, acompañado de narrativas visuales, imágenes y mapas mentales, como se ha podido comprobar desde el inicio de la lectura de esta investigación.

2.2.2 Contexto temporal

Una investigación no tiene un desarrollo lineal, las fases y pasos están entremezclados, acompañados siempre de pasos en falso o vueltas atrás. Como menciona Rodríguez at el. (1999) el proceso de la investigación se podría dividir “en una serie de fases que no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas” (p.63) (Figura 2.9).

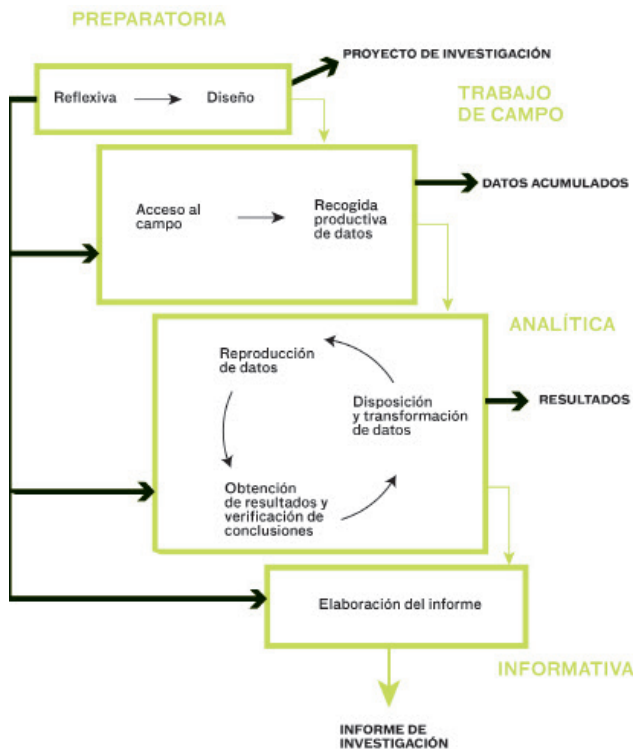


Figura 2.9: Fases y etapas de la investigación cualitativa(Rodríguez at el., 1999, p.64).

En un esfuerzo de síntesis, intentaremos darle una coherencia temporal y agrupar el desarrollo de la investigación en tres principales fases⁹.

Fase Preparatoria

Fase Trabajo de campo

Fase Analítica

9. No tenemos en cuenta la fase informativa ya que es el periodo de la elaboración del informe en el cual estamos inmersas.

Fase Preparatoria. Fue desarrollada entre diciembre de 2010 y abril de 2011. Esta fase inicial fue el momento de la reformulación teórica, la búsqueda de referentes tanto teóricos como prácticos y la preparación del proyecto de investigación. Tras varias reuniones entre las tres investigadoras encontramos preocupaciones comunes, determinamos el diagnóstico del problema y formulamos nuestras hipótesis y objetivos. Esta fase a su vez la dividimos en tres principales etapas:

- La primera etapa es el momento en el que el grupo de investigación comienza a recopilar referentes teóricos para asentar las bases en las que fundamentarnos para realizar nuestra propuesta de talleres intergeneracionales. Después de asentar unas bases teóricas, buscamos referentes prácticos, actividades que se desarrollasen en museos y centros de arte donde estuvieran implicadas diferentes generaciones. Aunque iniciamos esta etapa en diciembre de 2010, se ha continuado desarrollando a lo largo de todas las fases, ya que hemos seguido ampliando nuestros referentes teóricos y prácticos a lo largo de toda la investigación.

-La segunda etapa la enmarcamos un poco después de la primera, a comienzos de enero de 2011. Según fuimos encontrando referentes teóricos y prácticos empezamos a plantearnos un diseño emergente de investigación: qué herramientas utilizaríamos y de qué manera, qué información queríamos recoger, etc.

Como ya hemos comentado en repetidas ocasiones, este diseño emergente se fue modificando según fue avanzando la investigación y comenzaron a surgir necesidades que no contemplamos en un primer momento. Por esto, consideramos que esta etapa también ha continuado a lo largo de toda la investigación.

- Para finalizar, la tercera etapa fue el momento de preparación, que duró de enero a abril de 2011. Durante los meses de enero y febrero realizamos el diseño educativo y la primera formulación de la metodología de los talleres intergeneracionales. A partir de febrero nos dedicamos a diseñar el primer programa educativo *Construcción. Disculpen las molestias* y sus respectivos talleres.

Fase Trabajo de campo: Esta es la fase de puesta en práctica de los talleres intergeneracionales, recolección de datos y reformulación de la metodología. A su vez, la dividimos en cuatro etapas:

- La primera es el periodo de implementación del programa de talleres *En Construcción*. *Disculpen las molestias* y la recogida de información mediante entrevistas, a los participantes, observación participante (recogida con grabaciones de notas de voz) y fotografías. Al considerar nuestro trabajo como una investigación acción, según íbamos recopilando información, fuimos realizando análisis de cada sesión. Esto nos permitió ir realizando pequeños reajustes en la metodología de los talleres. Esta etapa tuvo una duración de siete meses (de abril 2011 a noviembre 2011).

- Hemos denominado segunda etapa al momento en el que realizamos la evaluación y un primer análisis de las entrevistas a los participantes en los talleres. Tras este análisis, reformulamos nuestra metodología definitiva y diseñamos los talleres que desarrollaríamos en el siguiente periodo de implementación. La segunda etapa duró dos meses (de diciembre 2011 a febrero 2012).

- En los meses de febrero a abril de 2012. Diseñamos y desarrollamos los segundo programa de talleres *Espacio Visible*. Llevamos a cabo la segunda recolección de información a través de entrevistas a los participantes, observación participante (recogida en cuadernos de campo) y fotografías.

- La última etapa de esta fase estuvo dedicada a evaluar y analizar las entrevistas de los participantes de este segundo programa de talleres. Esta etapa se extendió cuatro meses (de mayo de 2012 a septiembre de 2012).

Fase Analítica: Durante esta fase analizamos en profundidad todos los datos recogidos y extraímos las conclusiones finales. Podemos dividirla en tres etapas principales:

- De septiembre de 2012 a febrero de 2013 transcribimos todas las entrevistas para posteriormente hacer el segundo análisis de toda la documentación recogida. Este segundo análisis, realizado de forma manual, nos permitió extraer información que antes habíamos pasado por alto, pudimos observar matices y cuestiones que permitieron profundizar más en los datos recogidos. Como aporta Martínez (2006):

Cada nueva revisión nos permite captar aspectos o realidades nuevas, detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente y que ahora, quizá con otro enfoque o contexto, son determinantes y parecen cambiar o enriquecer el significado (p.140).

- En la segunda etapa extrajimos las primeras conclusiones y posteriormente surgieron las primeras categorías. Estas categorías nos sirvieron para volver a reanalizar las entrevistas ahora bajo las premisas de esta primera formulación. Empleamos mapas mentales que nos facilitaron la visualización conjunta de la información que habíamos destilado. Su duración fue de nueve meses (de marzo a septiembre de 2013).

- La tercera etapa corresponde al último análisis con el programa de investigación Nvivo10, donde surgieron las conclusiones y las categorías finales. Esta tercera etapa tuvo una duración de cuatro meses (de septiembre de 2013 a enero de 2014). Después de este paso final, comenzamos con la fase informativa o la literalización de los resultados.

- Para finalizar en base a las categorías establecidas elaboramos los resultados y las conclusiones finales. Definimos unas líneas de investigación para seguir investigando. Este trabajo lo desarrollamos entre los meses de febrero a abril de 2014.

FECHAS	FASES	PASOS
2010/12 – 2011/04	FASE PREPARATORIA	1º Bases teóricas y búsqueda de referentes
		2º Diseño de la investigación
		3º Diseño educativo y formulación de la metodología
2011/04 - 2012/09	FASE TRABAJO DE CAMPO	1º Puesta en práctica <i>En construcción disculpen las molestias</i> y recogida de datos
		2º Evaluación de los talleres y reformulación
		3º Puesta en práctica <i>Espacio Visible</i> y recogida de datos
		4º Evaluación de los talleres
2012/09 – 2014/05	FASE ANALÍTICA	1º Transcripción de entrevistas y primer análisis
		2º Primeras conclusiones y primeras categorías
		3º Análisis en Nvivo10 y categorías finales.
		4º Resultados y conclusiones finales

Cuadro 2.6: Relación temporal de fases y pasos de la investigación.

2.2.3 Contexto espacial

Una vez aclarado el contexto temporal, vamos a pasar a analizar el espacial. Nos centraremos principalmente en el espacio donde desarrollamos nuestro estudio de caso. Nuestra investigación se concreta en museos, centros de arte e instituciones culturales y la extracción de referentes pertenece principalmente a museos y centros de arte de la comunidad de Madrid¹⁰. Los centros de los que hemos extraído información son los siguientes:

- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía
- Museo Nacional de Prado
- Museo Thyssen Bornemisza
- Caixa Forum
- Museo del Traje
- Museo Sorolla
- Fundación Canal
- Museo ABC
- Museo Lázaro Galdiano
- Centro de Arte Dos de Mayo

Sin embargo, el desarrollo del caso práctico se realizó en Matadero Madrid, un centro de creación contemporánea promovido por el Área de Gobierno de las Artes del Ayuntamiento de Madrid. Este centro abrió sus puertas al público el 2007. Está situado en el sur de la ciudad junto al río Manzanares, exactamente en el distrito de Arganzuela de Madrid, en el barrio de Legazpi. Su principal misión es la promoción de la creación contemporánea en cualquiera de sus formas: teatro, música, diseño, arte, cine, arquitectura, etc. Principalmente se centran en la formación, producción y difusión.

10. De diciembre de 2010 a enero de 2011 consultamos la programación de museos y centros de arte de la comunidad de Madrid, principalmente a través de la consulta de sus páginas webs y de los programas didácticos que ofrecían.

Matadero Madrid es un espacio vivo y cambiante al servicio de los procesos creativos, de la formación artística participativa y del diálogo entre las artes. Nace con la voluntad de contribuir reflexión sobre el entorno sociocultural contemporáneo y con la vocación de apoyar los procesos de construcción de la cultura del presente y del futuro.

El estímulo de la creación contemporánea es parte especial de la misión de Matadero Madrid, siempre desde una perspectiva transdisciplinar, de hibridación y ruptura de fronteras, donde todas las formas de expresión artística tienen cabida: las artes escénicas, el cine, la música, el diseño, la arquitectura, el urbanismo o el paisajismo. Este compromiso se materializa también en un modelo de cooperación institucional, público y privado, que promueve la participación de la sociedad en el proyecto, y garantiza su pluralidad, independencia y viabilidad. Matadero Madrid y las instituciones asociadas con él participan y actúan promoviendo la formación de artistas y públicos, la producción de obra y la difusión de la cultura local a nivel nacional e internacional. Estas tres líneas fundamentales se plasman en una serie de objetivos tales como:

1. Estimular la creación a través de las convocatorias de ayudas, así como facilitar los recursos necesarios para los creadores.
2. Prestar especial atención a la difusión del trabajo de los creadores con base en la ciudad de Madrid.
3. Convertirse en el punto de encuentro de profesionales de la cultura, creadores y públicos.
4. Fomentar la producción de obra nueva, tanto de artistas locales como de nacionales e internacionales.
5. Contextualizar la creación artística en su tiempo y ponerla en relación con otros ámbitos de la vida pública.
- 6. Promover la reflexión sobre los procesos de construcción de la cultura.**
- 7. Despertar el interés por la cultura entre la ciudadanía y generar nuevos públicos para el arte.**
8. Ser sede de los principales eventos de la ciudad, así como de destacadas citas internacionales vinculadas a la creación contemporánea.
9. Establecer una red de colaboración, nacional e internacional, con espacios similares, para la puesta en marcha de proyectos conjuntos.
10. Promover la organización de actividades conjuntamente entre todas las instituciones que forman parte del proyecto Matadero Madrid.

Si el estímulo de la creación contemporánea es parte esencial de la misión de Matadero Madrid, se han puesto en marcha distintas líneas de trabajo para apoyar a los creadores. Matadero Madrid cuenta con un conjunto de espacios de socialización donde descansar, leer, relajarse, conversar o pasear. También dispone de zonas de investigación y consulta.

Cuadro 2.7: Matadero dice de sí mismo en su web. Recuperado de <http://www.mataderomadrid.org/> el 15 de febrero de 2011.

El modelo de acción que propone y promueve Matadero Madrid encaja perfectamente con nuestro posicionamiento en la investigación. Desde este centro ya se introduce una línea donde se entiende la cultura desde una perspectiva abierta a la ciudadanía y la comunidad. Esto hace que sea el contexto ideal para desarrollar e implementar nuestra propuesta. De todos los objetivos que se plantea, queremos resaltar el 6 y el 7 por ser los objetivos que están directamente relacionados con nuestro trabajo. Es a través del desarrollo de actividades y acciones educativas y culturales, como podemos llegar a conseguir estos objetivos.

Matadero Madrid es coherente con su política. Es un centro polivalente formado por once espacios donde se llevan a cabo diferentes proyectos (teatro, cine, música...). La implementación y el trabajo de campo se desarrolló en dos espacios diferentes destinados a la exposición y exhibición del área de las artes plásticas.

La primera puesta en práctica del programa *En Construcción. Disculpen las molestias* fue en el espacio expositivo *Abierto x Obras* (Figura 2.10), una sala en la que artistas (de trayectoria consolidada como jóvenes promesas) son invitados a realizar un proyecto específico para este espacio. *Abierto x Obras* está situado en la entrada principal. Por esta razón para nuestra primera puesta en práctica trabajamos directamente en el hall y en el espacio expositivo, aunque hay que destacar que en alguno de los talleres también salimos a la plaza y a la calle de Matadero Madrid (Figura 2.11).

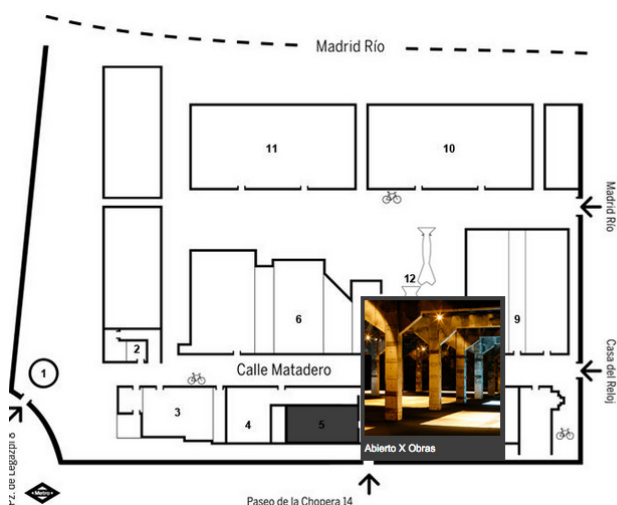


Figura 2.10: Plano Matadero Madrid, *Abierto x Obras*. Recuperado de <http://www.mataderomadrid.org/> el 15 de febrero de 2011.

El segundo programa de talleres *Espacio Visible* se desarrolló dentro de la Nave-16 (Figura 2.12). Este es el espacio expositivo más grande de todo el centro. Tiene un total de 5.913 m² y generalmente se divide en tres partes donde no solo se realizan exposiciones, sino también propuestas escénicas, eventos o talleres de producción de obra.



Figura 2.11: Plano Matadero Madrid. Plaza y calle donde realizamos algunas intervenciones durante los talleres. 16 Recuperado de <http://www.mataderomadrid.org/> el 15 de febrero de 2011.

Estas acciones las enmarcamos en la presentación pública de *El Ranchito* un proyecto de investigación y creación (Cuadro 2.8).

El Ranchito es un proyecto de investigación y creación que explora alternativas a los formatos convencionales de exhibición y busca nuevos modelos de organización dentro de las instituciones culturales. Este programa experimental arranca hace poco más de un año y medio cuando se invita a un colectivo de artistas, comisarios y gestores culturales a buscar nuevas maneras de trabajar que permitan evitar la parálisis que provoca la crisis. En estas mesas de trabajo se habla de reformular el sentido de la obra artística y cuestionar temas como la autoría o el papel de los museos o de las instituciones culturales.

Como resultado se definen varios frentes en los que El Ranchito debe trabajar: un programa de residencias de artistas y pensadores; un apartado de reflexión; una serie de convocatorias en las que los agentes locales puedan optar a espacios de trabajo o a la colaboración con artistas foráneos invitados a la residencia de El Ranchito y un programa de actividades que se deriva de todo lo anterior. Todo ello queda formalizado en una serie de premisas desde las que se pretende trabajar, entre ellas, el trabajo transdisciplinar, la creación sitio específico, la producción colectiva de significados, la construcción de una comunidad, lo procesual y la economía de recursos.

Cuadro 2.8: *El Ranchito* se define así mismo de esta manera. Recuperado de <https://elranchitomadrid.wordpress.com/> el 5 de febrero de 2013.

Ambos contextos aun estando dentro de Matadero Madrid son diferentes. *Abierto x Obras* es un proyecto expositivo de una instalación de un solo artista y *El Ranchito* es un proyecto expositivo de diferentes artistas y colectivos culturales. Lo que une estos proyectos es su carácter experimental. Gracias a esto se hizo natural plantear y llevar a cabo nuestra propuesta (en el capítulo 4 especificaremos los proyectos expositivos de estos dos espacios).

Algo importante a destacar, es que aunque Matadero Madrid dispone de un taller de 150 m², nosotras realizamos todos los talleres en el mismo espacio expositivo “colonizando” otros espacios como el hall de entrada, la plaza o la calle del centro, ya que, como explicaremos más adelante, para nosotras es fundamental realizar las acciones en un espacio visible y en conjunto con las propuestas de los artistas.

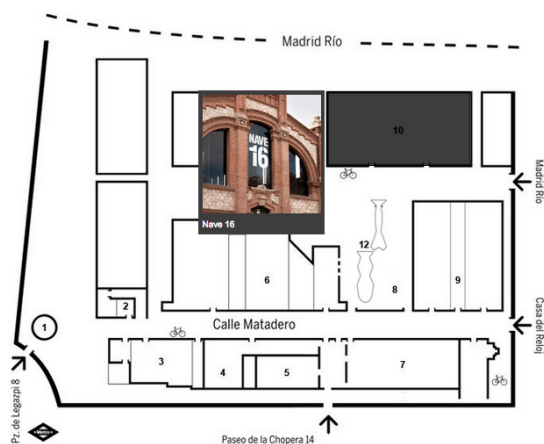


Figura 2.12:
Plano Matadero Madrid,
Nave 16. Recuperado
de [http://www.
mataderomadrid.org/](http://www.mataderomadrid.org/)
el 15 de febrero de 2011.

2.2.4 Contexto humano

Dentro del contexto humano contamos con lo que podríamos denominar tres grupos principales: educadores-investigadores, participantes en las acciones e informantes clave (directores y encargados de la programación educativa de dos centros de arte contemporáneo de Madrid). Para entender nuestra investigación es fundamental saber cuál ha sido el papel de cada grupo y cuál ha sido su importancia.

Educadores-Investigadores

En la investigación acción y la auto-etnografía, los propios investigadores somos objeto de estudio y fuente de datos e información. El equipo educativo y, por tanto, de investigación, como se presentó en el primer capítulo, está formado por Andrea de Pascual, David Lanau y la persona que escribe esta tesis, Eva Morales; todas doctorandas en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la facultad de Bellas Artes. A pesar de mantener objetivos comunes, cada una tenía una visión y una experiencia diferente, lo cual enriqueció enormemente toda la investigación.

Las funciones de este equipo las podemos dividir de la siguiente manera:

1º Durante la fase de preparación se realizó una recogida de datos sobre la situación de las actividades educativas en los museos y centros de arte de la comunidad de Madrid. La intención era: recabar información sobre la situación actual de las actividades que se ofrecían a grupos “heterogéneos” de diversas edades, analizar cuáles eran las actividades de las que podríamos partir para hacer un análisis más profundo de ellas, y valorar la necesidad de transformarlas o simplemente utilizarlas como posibles modelos para crear la metodología más apropiada. Obtenida esta información organizamos tres reuniones de una duración de dos horas cada una, donde participamos las tres investigadoras y en la que definimos nuestra metodología.

La primera se convocó una vez que decidimos que los talleres de familia eran los programas destinados a un público intergeneracional y los tomaríamos como punto de partida. El fin de esta reunión era: poner en común nuestra experiencia en este tipo de las actividades, y definir y detectar cómo eran esas actividades que se desarrollaban en los diferentes museos

En la segunda se analizó qué recursos y metodologías se repetían en estos talleres, qué puntos tenían en común y cuáles eran sus características.

La tercera reunión nos sirvió para establecer una metodología propia. Para ello, previamente cada integrante del grupo se encargó de recoger las diferentes teorías sobre educación y museos que más le interesaban. En base a estas teorías y a nuestra experiencia e intereses elaboramos una metodología base sobre la cual diseñar unos primeros talleres que después iríamos reajustando y readaptando en el momento de la implementación.

2º Durante el trabajo de campo todo el equipo cumplió el papel de educadora (implementando los talleres) e investigadora (haciendo la observación participante, realizando entrevistas y analizando éstas).

3º Durante la fase final de análisis, la encargada del segundo análisis y de establecer las categorías finales fue la persona que escribe esta tesis. Después se desarrollaron dos reuniones con todo el equipo para contrastar y debatir las conclusiones finales establecidas.

Participantes de los talleres

Dado el carácter de los talleres, los participantes han sido muy heterogéneos cumpliendo con la perspectiva intergeneracional. Aunque en su mayoría eran familias compuestas por niños y adultos, también contamos con estudiantes universitarios, grupos de adultos, adultos solos y grupos de adolescentes en riesgo de exclusión social con los respectivos educadores que les acompañaban. De todas las personas que participaron en esta experiencia, se entrevistaron a un total de 75, que componen el 38% de los participantes (Cuadro 2.9).

EDADES	DISCULPEN LAS MOLESTIAS	ESPACIO VISIBLE	TOTAL
0-3	6	2	8
4-7	25	28	53
8-12	26	20	45
13-18	3	9	12
19-30	13	11	24
30-65	55	44	99
65-99	-	2	2
TOTAL	128	116	244

Cuadro 2.9: Relación de participantes por edades.

Informantes clave

Hemos contado con dos informantes clave para completar la recolección de datos. Estos informantes han sido:

Pablo Martínez, director del departamento educativo del CA2M. Tuvimos interés en realizarle una entrevista en profundidad porque dentro de las actividades del centro había talleres de familia donde se especificaba que eran actividades para niños y adultos y que estos últimos tendrían un papel activo. Esto nos incitó a querer saber cuáles eran los motivos por los que se posicionaba a los adultos de esta forma, ya que coincidía con nuestra perspectiva, y queríamos conocer en profundidad estos talleres.

Manuela Villa, responsable de programación de Matadero Madrid. Ella fue la encargada de aprobar nuestro proyecto y de proponer la continuidad de nuestro trabajo. Estábamos muy interesadas en averiguar: cuáles fueron los motivos que le llevaron a querer realizar este proyecto en su centro, cuál era su opinión sobre las acciones que habíamos desarrollado y por qué decidieron apostar por ellas.

“La educación en museos es un intento de utilizar las obras de arte para dar forma a la experiencia humana y así dar forma a la manera de sentir y de pensar de las personas”

(Elliot Einser, 2008)

3. MARCO TEÓRICO

Una vez presentada nuestra metodología de investigación, en qué paradigmas nos basamos y cuáles son nuestras herramientas y técnicas de investigación, pasamos a presentar nuestro marco de referencia.

En este capítulo buscamos mostrar cuáles son los referentes teóricos en los que nos apoyamos para desarrollar nuestro caso práctico, para llevar a cabo nuestra propuesta educativa. Lo dividimos en tres grandes bloques: ¿Para quién?, ¿Dónde? y ¿Cómo?. En el bloque ¿Para quién?, reflexionamos sobre a quién se dirige esta propuesta educativa y realizamos un análisis desde lo macro a lo micro. En el bloque ¿Dónde?, nos centramos en los museos y centros de arte e indagamos sobre el paradigma en el que se están moviendo ahora estos espacios. En el último bloque ¿Cómo?, examinamos la educación expandida, la educación intergeneracional, la educación artística y el arte como herramienta educativa.



3. 1. ¿PARA QUIÉN? LA CONVIVENCIA ENTRE GENERACIONES. SOCIEDAD, COMUNIDAD, FAMILIA E INDIVIDUOS

Recordamos que el fin de la presente investigación es crear un formato educativo en museos y centros de arte que esté destinado a todos los miembros que forman una comunidad. Para centrar este formato nos hemos basado en un principio generacional buscando la pluralidad de edades y generaciones que conviven en la sociedad actual. Como hemos visto durante el capítulo de antecedentes, es importante tener en cuenta, dentro de las relaciones intergeneracionales, a las familias, ya que esta es el primer núcleo intergeneracional. Por este motivo decidimos indagar sobre los conceptos de sociedad, comunidad, familia e individuo, porque están íntimamente relacionados entre sí. La evolución y el cambio de paradigma de cada uno de ellos están interconectados y pensamos que es fundamental para la investigación exponer las indagaciones que se han hecho en este aspecto, ya que su estudio afecta directamente en la práctica educativa.

3.1.1 Sociedad y comunidad

Si atendemos a las definiciones que la RAE¹¹ asigna a los términos sociedad y comunidad podemos observar que existen ciertos puntos en común:

Sociedad:

- 1. Reunión mayor o menor de personas, familias, pueblos o naciones.**
- 2. Agrupación natural o pactada de personas, que constituyen unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida.**

Comunidad

- 1. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación.**
- 2. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes**

Ambos términos se refieren a organizaciones de personas, sin embargo, comprobamos que difieren de las características comunes; mientras que en sociedad se hace hincapié en la diferencia de unidad de cada individuo, en el término comunidad se remarca el vínculo sobre intereses comunes. Ambas palabras tienen su origen en el latín: sociedad proviene de “societas” que significa compañía, y comunidad de “communitas” que significa cualidad común. Comprobamos entonces que su procedencia etimológica es diferente; una alude únicamente a la presencia y la otra a lazos de encuentro y unión. Entendemos pues que la sociedad es una agrupación de individuos que conviven conjuntamente, y dentro de la sociedad, estos individuos se juntan por elementos comunes formando así comunidades. De esta forma parece que primero está la sociedad y después la comunidad, sin embargo, estos términos comienzan a plantearse como dicotómicos en Occidente a mediados del siglo XIX (Álvaro, 2010). Es Ferdinand Tönnies (1947) quien aborda esta cuestión en su obra “Gemeinschaft und Gesellschaft”. Para este autor la comunidad aparece primero, pero no solo esto, sino que considera la sociedad un sustituto de la comunidad. Dentro de las cuestiones en común, entiende que las dos tienen una base en la relación y la unión entre las personas. Sin embargo, el origen de cada una es totalmente diferente: “La relación misma,

11. Consulta realizada el 24 de mayo de 2012 a través de la página web: <http://www.rae.es/>

y también la unión, se concibe, bien como vida real y orgánica —y entonces es la esencia (Wesen) de la comunidad—, bien como formación ideal y mecánica —y entonces es el concepto (Begriff) de sociedad” (Tönnies, 1947, citado en Álvaro, 2010, p.16). De esta forma, Tönnies define comunidad y sociedad como una cuestión de opuestos real-ideal, orgánico-mecánico, esencia-concepto. La comunidad sería lo antiguo y la sociedad lo nuevo; estaríamos ante dos momentos donde la sociedad sucede a la comunidad. La comunidad sería la vida en común, duradera y auténtica; y la sociedad, una vida en común pasajera y aparente. Al considerar la comunidad como lo real, lo orgánico, la esencia, entenderíamos que es algo natural al hombre, que parte de un entendimiento primigenio de nuestro origen. La sociedad vendría después, en un momento de separación de este estado natural donde continúa existiendo esta unión y estas relaciones, pero ya no desde la esencia o lo real. Tönnies (1947) piensa que esta unión y esta separación es lo que caracteriza el concepto de sociedad.

Por lo tanto, la teoría de la sociedad construye un círculo de hombres que, como en la comunidad, conviven pacíficamente pero no están esencialmente unidos, sino esencialmente separados. Mientras en la comunidad permanecen unidos a pesar de todas las separaciones, en la sociedad permanecen separados a pesar de todas las uniones. (Tönnies, 1947, citado en Álvaro, 2010, p.20). Aquí estaríamos hablando de la relación que adquieren unos individuos con otros. Si en la comunidad están unidos, en la sociedad están separados. Este es el origen de lo que llamamos la individualización de la sociedad, donde lo común parece que queda relegado a otro plano (Garces, 2014). Para Tönnies (1947), la comunidad es algo natural aunque la vida en común se disuelva y tras ella llegue la sociedad a ocupar su lugar, es insustituible; por otro lado, la sociedad únicamente es una copia de la comunidad.

Nos interesa entonces especialmente la idea de comunidad y el uso que se hace desde las Ciencias Sociales de este concepto. Tradicionalmente se entiende por comunidad a un conjunto de individuos que se agrupan por elementos comunes, pueden ser ideológicos, de territorio, biológicos, de creencias, valores, etc. Pero es desde las Ciencias Sociales, donde se realiza una redefinición del concepto de comunidad. Por un lado, se enfatiza la dimensión subjetiva del concepto ya que se basa en el sentimiento de pertenencia, de compromiso hacia el otro (Weber, 1964); y por otro se cuestiona desde el concepto geográfico, ya que siempre ha estado fuertemente ligado al territorio como lugar de creación y pertenencia (Blanco 1993, Rozas 1999, Wiesenfeld, 1994, citados en Krause, 2001) y esto es algo que la cultura digital ha deslocalizado, puesto que en estos momentos existen comunidades virtuales donde sus componentes tal vez nunca se hayan

visto. Krause (2001) propone tener en cuenta tres aspectos para redefinir el concepto de comunidad: pertenencia, interrelación y cultura común(cuadro 3.1).

Elementos	Significado
Pertenencia	Sentirse “parte de”, “perteneciente a” o “identificado con”
Interrelación	La existencia de contacto o comunicación entre sus miembros, y mutua influencia
Cultura común	La existencia de significados compartidos

Cuadro 3.1: Aspecto del concepto comunidad. (Krause, 1999, en citado Krause, 2001, p.55).



Figura 3.1:
Latinoamerica go.es, 2011-2012, proyecto realizado por los colectivos Elgatoconmoscas y AXP, cuyo objetivo es reflexionar sobre la apropiación del espacio público por parte de la comunidad Latinoamericana en Madrid. Recuperado de <https://latinoamericagoes.wordpress.com/> 20 de mayo 2014.

En esta definición nos interesa el concepto de pertenencia: dentro de una comunidad los individuos que forman parte de ella sienten el compromiso con otros miembros de la comunidad, y juntos crean una identidad grupal. Siendo por tanto el sentimiento de pertenencia lo que nos confiere identidad. Podemos decir por tanto que la comunidad y la identidad son conceptos inseparables (Sawaia, 1999, citada en Krause, 2001), pero a su vez, esta comunidad sirve también para el desarrollo de los individuos a través de la identificación individual con los otros y con quienes se comparten unos valores o ideas. Entendemos entonces que la comunidad es una forma de relacionarse con una puesta en común, con unos objetivos compartidos. Por esta razón, a nosotras nos interesa la comunidad desde la perspectiva de convivencia social; entendemos que vivimos en comunidad. Un mismo individuo puede formar parte de diversas comunidades pero principalmente, dentro del grupo de comunidades, nos interesa la familia. Entendiendo la familia como una pequeña comunidad donde todos sus miembros tienen en común una relación de convivencia, de parentesco, de cuidados y atenciones. Nuestra familia es la primera comunidad que conocemos y a la que nos sentimos pertenecientes, y este sentimiento de pertenencia es fundamental para llevar a cabo una de las misiones de la familia: la socialización (Segalen, 2013).

Estamos viviendo cambios en el concepto de comunidad y dentro de nuestra sociedad. Pensamos que estos, en algunos momentos incluso denominados crisis, afectan a todos los niveles: a las comunidades, la sociedad, la familia y el individuo. Estamos ante cambios que se producen desde dentro hacia fuera y a la inversa. Por ello hemos querido acercarnos al concepto de familia y los cambios que en ella se producen.

3.1.2 El concepto de Familia. Las relaciones del orden social

La familia y el concepto familiar a pesar de parecer inmutable resulta ser todo lo contrario. Es una de las instituciones más influenciada por los cambios sociales procedentes tanto del plano ideológico como del cultural, político y económico (Marí-Klose y Marí-Klose, 2010). La familia está en constante transformación y los principales ámbitos donde se observan esto son: “la composición social de las familias, los roles de los miembros del hogar y las funciones atribuidas por la sociedad a esta institución”(Marí-Klose y Marí-Klose, 2010, p.161). El estudio de las familias, su concepto y su importancia social, viene realizándose desde diferentes campos del conocimiento: Sociología, Historia, Política, Antropología, Teología y un largo etc. En la consulta de estos estudios hemos podido observar una gran confluencia de términos y conceptos, y algunas puntualizaciones interesantes.

Si comenzamos por el término “familia”, comprobamos que desde el siglo XVIII se continúa revisando y se reclama una ampliación del concepto:

En la actualidad el término familia significa realidades muy diversas. La familia que el imaginario social alude, compuesta por padre, madre e hijos que viven bajo el mismo techo, se contrapone un conjunto disímil y muy variado de “arreglos” o formas familiares (Aguirre y Fassler, 1994, p.62).

Si observamos nuestra realidad contemporánea podemos ver diferentes formas de familias: nietos que viven y cuidan a sus abuelos y viceversa, familias provenientes de matrimonios anteriores, hogares monoparentales, familias homoparentales (Figura 3.2), parejas con hijos unidas o no en matrimonio... Tendemos a pensar que la familia estática y tradicional ha sido mayoritaria, aunque la investigación histórica de las últimas décadas ha mostrado una realidad mucho más compleja, la diversidad de familias realmente no es solo una cuestión contemporánea. Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en las familias monoparentales que son mucho más frecuentes de lo pensado (aunque el motivo solía ser la muerte de uno de los progenitores), al igual que tampoco eran escasos los matrimonios de segundas nupcias (Tobio, 2007). Sin embargo, el imaginario de la familia de padre, madre e hijos, ha sido el predominante y por tanto su conceptualización ha sido la más extendida: “Su origen principalmente se construye en la iglesia católica que define a la familia como unidad indisoluble entre un hombre y una mujer a través del sacramento del matrimonio y como comunidad de esos con sus hijos”(Grau, 1994, p.44). Es por medio de la legislación cuando en Francia, en el siglo XVIII (Donzelot,

Figura 3.2: Familia homoparental. Fotografía de Vicente López para la investigación *Retratos de Familia*, del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, 2007.



XVIII (Donzelot, 2008), se establece esta concepción y se enmarca a la familia dentro de la definición de la iglesia católica. Esta perpetúa el concepto lanzado por la iglesia donde la familia queda configurada por una pareja heterosexual y sus hijos, y donde los lazos de consanguinidad con otros parientes quedan definidos por diferentes grados de parentesco (abuelos, tíos, primos...).

Lo que implica esta legislación es un mayor control sobre las familias. Se pasa del gobierno de las familias al gobierno a través de la familia (Donzelot, 2008). Antes de esta ley, estas eran un sujeto político capaz de instrumentar a sus miembros, decidir su destino y hacer de ellos un medio de su política. Con el el control legislativo pasa de ser sujeto político a objeto de una política. Ya no posee el destino sobre sus miembros para hacer su política, a través de lo que podrían ser por ejemplo, alianzas de filiaciones, sino que pasan a ser un medio para el desarrollo de cada uno de los miembros que la componen. Este control promovido desde un interés de la protección del individuo y se comienza por ejemplo a legislar a favor de la protección de la infancia (el niño pasa a tener una proyección de individuo en el futuro). Son el comisario y el cura los encargados de ejercer esta protección, pero a su vez ejercen un control de los individuos y, por tanto, de la sociedad (Donzelot, 2008).

Si analizamos las estructuras sociales anteriores, en los siglos XII y XIII, en plena Edad Media, son agrupaciones juveniles las encargadas de ejercer un control sobre las costumbres y las familias. Un ejemplo de ello es la “cencerrada”, una ceremonia ruidosa que agredía festivamente a las parejas y era la forma de censurar matrimonios de viudos y solteras, parejas de notable diferencia de edad, clase social o novio forastero (Salinas, 1994). Sin embargo, en el siglo XVIII este control se institucionaliza y se legisla a través del Estado. “Lo que vemos es que lo que se quiere proteger y reforzar, no es cualquier familia entendida como forma de convivencia, sino aquella que se ajusta a algún principio establecido convencionalmente” (Salinas, 1994, p.51). Las propias convenciones sociales han intentado ceñirse a un modelo único de familia que debe protegerse frente a otros modelos o agrupaciones, pero esta diversidad como vemos, ha existido siempre. Lo que vivimos entonces en la actualidad es una aceptación mayor por parte de la sociedad a que estos otros modelos convivan y se les reconozca.

La familia moderna

Nuestro concepto actual de familia es lo que se considera la familia moderna (Rodríguez y Weinstein, 1994) que, como ya hemos mencionado, proviene del siglo XVIII. Este concepto se termina de configurar y definir a través de los vínculos de la consanguinidad, la nupcialidad y la filiación, frente a otras relaciones como el padrinzago, el primazgo o la vecindad, que tenían su importancia en la familia pre-moderna. Este modelo viene gestándose y cambiándose desde el siglo XV; las autoras Astelarra e Izquierdo (1982) determinan cinco fenómenos cruciales que hacen que esto suceda:

1º La aparición del individuo como sujeto.

2º La aparición de dos nuevos espacios: el lugar de lo privado y el lugar de lo público.

3º La recalificación del espacio económico: la producción de bienes y servicios, y la reproducción de la vida y de las energías humanas.

4º La ordenación del tiempo y la división de este entre trabajo y ocio.

5º La consolidación del Estado moderno como ordenador de los espacios emergentes.

(Astelarra e Izquierdo, 1982 citadas en Rodríguez y Weinstein, 1994).

Estos cinco puntos basados en un fuerte componente económico, se producen a través de una serie de transformaciones que podemos determinar en cuatro etapas de cambios económicos:

- Desde el siglo XV al XVII: El paso del feudalismo al mercantilismo. Existe una división del trabajo, pero tanto mujeres como hombres son productores.
 - Siglo XVII: Aparece la manufactura. En este momento tanto mujeres como niños y hombres trabajan, y la vida de las personas queda reducida al tiempo laboral.
 - Siglo XIX: Llega la fábrica, y con ella el trabajo de mujeres y niños se vuelve inútil. Las mujeres quedan relegadas al cuidado de la casa y los niños van a la escuela. En este momento es donde tiene mayor relevancia lo público que se encuentra dirigido al hombre y el trabajo; y lo privado a la mujer, a los niños y a lo doméstico.
 - Siglo XX: La lucha de las mujeres por la igualdad y los derechos individuales, y las dos guerras mundiales, llevan a la mujer a la incorporación al trabajo asalariado.
- (Rodríguez y Weinstein, 1994).

Vemos entonces cómo desde una perspectiva económica, los cambios sociales en cuestiones de trabajo y productividad, van afectando a las familias. Antes de la Revolución Industrial las formas de convivencia estaban muy ligadas a la propiedad, al trabajo de la tierra y al traspaso de estas tierras de una generación a otra. El trabajo era compartido entre hombres y mujeres. Con la aparición de la fábrica estas alianzas entre familias comienzan a romperse, y el trabajo se redistribuye primando una división de los espacios públicos y privados. Dentro de los cambios que se siguen produciendo a nivel económico, es la incorporación total de la mujer al mundo laboral y salarial, y la lucha por alcanzar los plenos derechos como individuo independiente, lo que genera y exige una redefinición de la familia.

Familia y feminismo

Desde el posicionamiento y la revisión feminista también se reclama una revisión del concepto moderno y estático de la familia. El concepto tradicional de familia refleja una estructura de jerarquización y de sumisión de unos

miembros ante otros, y de unos privilegios por encima de otros (Taberner, 2012). La propia legislación considera a las mujeres como dependientes absolutas de los hombres (primero del padre y después del marido), y las herencias naturales se anteponen a los hijos primogénitos y favorecen a los hijos varones sobre las hijas. Esta primacía de lo masculino ante lo femenino es lo que se denomina la familia patriarcal. Desde el punto de vista de la perspectiva de género, se entiende que este es el modelo que se ha mantenido tradicionalmente dentro de cualquier tipo de familia, donde la figura de poder está representada en el hombre y la mujer está dominada por este. Por ello la lucha feminista propone reorganizar los modelos de familia donde las relaciones familiares no queden subordinadas y se permita una emancipación femenina (Taberner, 2012). Olga Grau (1994), desde esta posición feminista, nos habla de la imposibilidad de dar realmente una definición al concepto de familia ya que al hacerlo se privilegia un modelo sobre otro y entonces la tendencia es proteger un “tipo” de familia sobre las demás:

Si extendemos el concepto a la vasta empírea, de tal modo que podamos ampliamente registrar y contener las múltiples posibilidades de dinámicas familiares de convivencia, o dinámicas de convivencia de familiaridad, no se podría seguir hablando de un modelo de familia (Grau, 1994, p.50).

Si buscamos una definición nos encontraríamos ante lo que ella define como hiper-representación del signo de familia y una hipérbole de distintos significados y funciones. Por este motivo propone rescatar el término “Paideia”, proveniente del griego, que atiende al proceso de crianza de los niños y niñas que transmite el saber ser y el saber hacer de una sociedad. Es con la revolución feminista y con la lucha de género, cuando se pone directamente en cuestión, entrando en crisis, los modelos tradicionales de familia, y se lucha por un cambio central en las reorganizaciones de las estructuras familiares referentes tanto a la crianza como a la filiación.

La reorganización del hogar

Este concepto de familia basado en la crianza, la filiación y el parentesco, también es cuestionado cuando partimos del término hogar.

El concepto de hogar implica considerar a la familia como una unidad cuyos miembros se enfrentan en común a la satisfacción de sus necesidades básicas y comparten una misma unidad de residencia (Rodríguez y Weinstein, 1994, p.13).

Bajo esta definición podemos pensar nuevamente en un hogar formado por padre, madre e hijos; pero la agrupación de los hogares es mucho más compleja y diversa. Esta composición ha sido uno de los datos que ha servido para hacer un balance y un control de las familias. La conformación de los hogares está en constante transformación y cambio, en muchos casos las distintas coyunturas socioeconómicas en las que vivimos nos llevan a realizar distintos arreglos familiares que hacen que estos modelos vayan cambiando. Estos cambios fueron recogidos y expuestos en un proyecto realizado por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte en el año 2007 donde se recogían 145 fotografías de diferentes hogares españoles. Esta panorámica ofrece una multiplicidad de arreglos familiares donde se puede ver un mosaico de tipologías. Desde esta perspectiva el concepto de familia se amplía y pasa a ser considerado más allá de los lazos de filiación y parentesco. El otro rasgo de este nuevo patrón de estructuración de hogares, es que esta red ampliada de familias no se fundamenta necesariamente en relaciones de parentesco y consanguinidad (Faune, 1994). Los arreglos de convivencia pueden estar basados en la amistad o solidaridad, por esto, desde esta estructura de medición y definición de la familia, tampoco es aceptable el término tradicional de familia.

La Cambridge Group for the History of Population and Social Structure de Reino Unido y el Institut National d'Études démographiques de Francia realizaron un estudio para analizar estas agrupaciones por hogar, las cuales fueron clasificadas en cuatro tipos:

-Grupos domésticos “sin estructura familiar”, hogares donde viven amigos o personas solas. A estos últimos también se les puede denominar hogares unipersonales. (Figura 3.3)

-Grupos domésticos denominados “simples”, que sería un hogar de la denominada familia nuclear.

-Grupos domésticos “extensos” u hogares de las familias extensas, es decir, la familia nuclear más abuelos, tíos, primos u otros parientes.

-Grupos domésticos “múltiples” donde cohabitan familias polinucleares.

(Citado en Segalen, 2013, p.61).

Laslett (citado en Seganel, 2013) añade una nueva formación: el grupo doméstico “múltiple en la forma de una fratría” ¹² referido a dos agrupaciones donde pueden agregarse personas no emparentadas.

En la actualidad vemos que hay multitud de arreglos y fórmulas de convivencia que hace que el concepto de familia se siga ampliando y se acepten otros modos de convivencia.



Figura 3.3: Grupo doméstico sin estructura familiar. Fotografía de Vicente López para la investigación *Retratos de Familia* del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, 2007.

¿Cuántos modelos de familia?

Como hemos observado, el propio concepto de familia es mutable y variable, y se ve afectado constantemente por los cambios sociales. Por eso puede ser peligroso realizar una definición concreta, ya que las demás tipologías de familias pueden quedar excluidas por un modelo predominante:

La hipótesis que se plantea es que las tipologías de familia nuclear, biparental, estable, monógama o de familia extendida, que el discurso oficial ha reconocido como los modelos predominantes en la región , no permiten

12. denominación griega que quiere decir la unión de dos clanes.

dar cuenta realmente de los nuevos tipos emergentes de familia(...) tipos complejos que es difícil definir puesto que se basan en variadas y múltiples combinaciones de “arreglos familiares” (Faune, 1994, pp.108-109).

A pesar de ello, hemos conseguido en este intento de hablar de modelos y tipos de familias encontrar diversas tipologías que han sido clasificadas como tal, donde se contemplan esta diversidad actual. Estos nuevos modelos están basados en la filiación y el agrupamiento en hogares:

- **Familias nucleares:** son las que se denominan modelo tradicional moderno. Vendrían a ser las que se refieren a familias compuestas por padre, madre e hijos que viven en un mismo hogar. Tienen su predominio a partir de la Revolución Industrial, en el desplazamiento de las familias de los pueblos a las grandes ciudades.
- **Familias extensas:** son aquellas en las que en un mismo hogar viven tíos, abuelos, primos con vinculación consanguínea o afines. Este tipo de familias está muy asociado al medio rural donde es más favorable este tipo de convivencias.
- **Familias monoparentales:** donde viven únicamente un progenitor y los hijos. En la actualidad estas familias están en crecimiento debido al aumento de divorcios, aunque es una familia que ha existido siempre (Figura 3.4).



Figura 3.4: Familia monoparental. Fotografía de Vicente López para la investigación *Retratos de Familia* del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, 2007.

- **Familias homoparentales:** son las compuestas por personas de un mismo sexo que tienen una relación entre sí. Esta es una de las familias que se podría considerar como nuevo modelo de familia, principalmente porque es en este siglo cuando se ha conseguido su reconocimiento en algunos países.

- **Familias tardías:** otra de las tipologías que podríamos denominar como nuevas. Son aquellas que tienen su primer hijo más allá de los 40 años. Esta viene dada por el auge principalmente del retraso de la maternidad debido principalmente a la incorporación de la mujer al ámbito laboral y a la formación “tardía” de la pareja (parejas que se establecen más allá de los 30 años).

- **Familias troncales:** en las que la agrupación está compuesta por la pareja casada, cabeza de familia, que vive junto con un hijo mayor casado y con sus hijos.

- **Familias polinucleares:** aquellas donde se unen dos familias monoparentales, o dos núcleos familiares. Estas familias también están en auge ya que muchas de estas uniones vienen de parejas divorciadas.

- **Familias ensambladas:** compuestas por dos núcleos familiares, o únicamente por hermanos o amigos donde los lazos de consanguinidad ya no se unen bajo un mismo techo.

Dentro de esta multiplicidad de formas familiares y agrupaciones domésticas, comprobamos que actualmente hay una mayor aceptación de estas diversas formas de agrupamientos y arreglos familiares. Aunque los modelos anteriormente expuestos no contemplen la totalidad de formas de convivencia y agrupaciones sociales, ya que es posible que aún sigan existiendo otros modelos o que en el futuro se creen otros nuevos, esta clasificación nos permite apreciar que continuamos cambiando y modificando nuestras formas de familia y de relación entre unos y otros.

La familia y el individuo. Los cambios de funciones

Los cambios sociales que vivimos afectan de igual modo a las funciones de la familia y a los individuos que las componen, aunque estos cambios también han sido producidos por la propia individualización de esta. Recordamos que durante el siglo XVIII se produce la modernización de las familias y esto implica un cambio significativo en los individuos que las conforman; ya no están al

servicio de la familia sino que es ella la que se encuentra al servicio de los individuos (Segalen, 2013). Su función básica de la familia es la socialización primaria y la formación de la identidad personal (Rodríguez y Weinstein, 1994, p.17). Antes de la modernización era el individuo quien le debía su identidad a la familia, era el organismo que te configura como persona, te ofrecía ese estatus y de este modo el individuo estaba al servicio de ella; tenía poder sobre el individuo y podía decidir su futuro, alianzas matrimoniales, etc. Por el contrario, ahora la función de la familia se produce a la inversa, no es que sea el individuo el que le otorga la identidad, sino que esta identidad queda al servicio del individuo. Es con la modernidad cuando se considera que el individuo toma el centro de lo social (Segalen, 2013).

Se podría decir que la encrucijada de la familia actual es la constatación de un mundo de sujetos libres, dotados de capacidades personales que se multiplican y son enfrentados a oportunidades y limitaciones que crecen con igual velocidad y restablecimiento de solidaridades en una sociedad en la que se han ido perdiendo los lazos comunitarios (Rodríguez y Weinstein, 1994, p.17).

Observamos cómo la dicotomía entre sociedad y comunidad afecta a los núcleos familiares. Las familias se ven envueltas dentro de estos cambios, a pesar de ser comunidades filiales los lazos “naturales” se van perdiendo. Como ya hemos comentado, los cambios sociales no son únicamente externos a la familia, sino que son también ellas las que ejercen cambios internos que afectan al conjunto social.

Estamos ante un complejo entramado de relaciones que atañan al individuo y a la inversa, es el individuo quien afecta a este entramado. La familia puede ser estimuladora del desarrollo individual o, por el contrario, favorecedora de la producción y mantención de conductas alteradas en uno o más de sus miembros (Aguirre y Fassler, 1994, p.61).

Si realizamos un estudio desde la perspectiva de género, observamos que parte de la deconstrucción del concepto de familia viene influido desde allí. Magdalena León (1994) realiza un estudio sobre cómo la identidad desde la perspectiva de género viene dado y es parte de la base de nuestro aprendizaje. La revisión se centra en el modelo de familia nuclear como el “tipo” ideal que justifica su existencia, puesto que cumple con un conjunto de necesidades universales para con el individuo. Sin embargo, desde el género, la familia no se conceptualiza como una unidad armoniosa y consensual, sino más bien

como un sistema de relaciones de poder donde el conflicto social puede tener una importante cuota. Dentro de esta reflexión lo interesante es la distinción que se realiza entre la construcción ideológica de la familia y la experiencia real que realizan hombre y mujeres con acuerdos domésticos. Esta distinción podría ser clave dentro de la transformación de este concepto, lo que vendría a ser o significar que en realidad estos cambios se vienen produciendo desde el estudio que se ha hecho sobre las familias y su conceptualización y no tanto desde la vivencia particular de los individuos:

Según el análisis precedente, el enfoque de género permite reforzar las críticas que desde otras disciplinas se han hecho a la teoría de la familia nuclear por apoyarse en el supuesto de que es una unidad relativamente estable y de base natural. No está por demás recordar que el registro empírico sobre familias reales desvirtúa este supuesto y confirma la existencia de una diversidad muy amplia de expresiones familiares (Magdalena León, 1994, p.36).

Bajo este supuesto Segalen (2013) también indaga cómo han ido cambiando las investigaciones y estudios sobre la familia y los cambios que se han producido en estas y en su conceptualización. Desde principios de los años 80 la Sociología comienza a interesarse más por los individuos que por los grupos sociales, impulsada por el posicionamiento de conocer y comprender la sociedad a través de las subjetividades de los individuos. Esto ha producido que la perspectiva vire desde un posicionamiento donde se entendía que el medio social era el encargado de moldear uniformemente al hombre a centrarse en investigar el vínculo entre el individuo y lo social.

Nos interesa esta transformación de la familia moderna ya que “ha sido creada desde la encrucijada entre un mundo de sujetos colectivos y un mundo de sujetos libres e individuales” (Rodríguez y Weinstein, 1994, p.10). Precisamente por estar al servicio del individuo, vemos como la familia puede ser el núcleo de unión y nexo entre lo colectivo y lo individual.

Por tanto, la familia, en cuanto cuerpo intermedio entre la persona y la sociedad, tendría un papel fundamental en la formación de los ciudadanos, en la transmisión de los principios de la democracia, en el desarrollo de las virtudes cívicas, y en la adquisición de competencias básicas de participación en la sociedad (Rodríguez y Weinstein, 1994, p.12).

3.1.3 La cuestión generacional, la relación entre individuos

Dentro del paradigma de la familia y los cambios que se están produciendo, especialmente en los miembros que las componen, nos parece fundamental reflexionar acerca de la relación entre las generaciones, cómo han sido, y qué cambios se han producido. Margaret Mead (1971) en su libro “Cultura y compromiso. Estudio Sobre la ruptura generacional”, elabora toda una teoría sobre el nuevo paradigma hacia el que nos dirigíamos en aquel momento, que desde nuestro punto de vista, no hay mucha diferencia del actual. Ante todos los cambios sociales que vivimos y que hemos vivido¹³, Mead en los años 70 destaca la convivencia de tres tipos de cultura en todo el planeta desde las relaciones generacionales. Si analizáramos toda nuestra civilización de forma global y desde el psicoanálisis, podríamos realizar la metáfora del estadio del espejo de Lacan (1936): con imágenes llegadas por satélite donde podemos ver la tierra desde el Espacio por primera vez en la historia, somos conscientes de su totalidad; no es una tierra fragmentada a pesar de toda la diversidad que hay en ella:

Un aspecto esencial y extraordinario del estado actual del hombre consiste en que, en este momento en el que nos aproximamos a una cultura mundial y a la posibilidad de convertirnos en ciudadanos totalmente consciente del mundo de fines del S.XX, contamos simultáneamente y por primera vez, con ejemplos de la forma en que los hombres han vivido durante todos los períodos comprendidos dentro de los últimos 50.000 años (Mead, 2002, p.22).

Este hecho que describe Mead (2002) fue determinante para elaborar su teoría de las tres culturas: postfigurativa cultura del pasado, cofigurativa cultural de presente y prefigurativa cultura del futuro. En los años 70 cuando Mead elabora esta teoría describe como conviven estas tres culturas al mismo tiempo.

Las distinciones que marca estos tres tipos diferentes de cultura: postfigurativa, en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores; cofigurativa, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares; y prefigurativas, en la que los adultos también aprenden de los niños (Mead, 2002, p.35).

13. Refiriéndonos a estos cambios sociales desde nuestra realidad occidental.

Cultura Postfigurativa

La cultura postfigurativa necesita la presencia de tres generaciones. Es una cultura principalmente generacional ya que su continuidad depende de la transmisión de unas generaciones a otras. El poder y la toma de decisiones recaen principalmente en las personas mayores por tener la mayor sabiduría y poseer el conocimiento de sus tradiciones. En épocas antiguas, debido al nivel de vida y a la mortalidad prematura, estas personas eran las menos numerosas, pero aquellos que alcanzaban esta edad acababan siendo los representantes de la máxima autoridad, encargados de transmitir los valores de la cultura y mantener casi inalterable su forma de vida. Los mayores apenas imaginaban cómo esto podría llegar a cambiar:

El cambio es tan lento e imperceptible que los abuelos que alzan en sus brazos a los nietos recién nacidos, no pueden imaginar para estos un futuro distinto a sus propias vidas pasadas. El pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación: sus vidas proporcionan la pauta básica. El futuro de los niños está plasmado de modo tal que lo que sucedió al concluir la infancia de sus antepasados es lo que ellos también experimentarán después de haber madurado (Mead, 2002, p.35).

Esto hace que la intemporalidad sea un rasgo fundamental. Cada cambio o modificación debe ser incorporado a lo sabido y adaptado a la memoria de los ancianos de cada generación. El niño que reciba estos conocimientos de forma pautada y poco explícita, apenas notará estos cambios. La cultura es transmitida con tanta certidumbre que la idea de continuidad inmutable se transmite de generación a generación.

El adulto debe ver a los padres que le criaron mientras él cría a sus hijos, de esta manera la cultura sigue manteniéndose. La perdurabilidad es otro rasgo fundamental al conservarse inalterable ya que el niño acepta ciegamente todo aquello que le rodea sin ponerlo en tela de juicio. Aprende un sin fin de formas de conductas que han sido pautadas culturalmente, estas pasan a un nivel inconsciente y se aceptan como únicas y verdaderas, solo una mínima parte llega al nivel consciente, esto hace que sea prácticamente impenetrables grandes cambios sociales haciendo que la perdurabilidad continúe.

Esta aceptación sin cuestionamiento es otro de los rasgos de esta cultura, ya que la falta de crítica y conciencia sobre sí misma es clave para su conservación. Margaret Mead lo resumió de esta manera: "He definido la cultura postfigurativa como aquella en que gran parte de la cultura estática es acríti-

ca y que además debe estar representada por tres generaciones en continuo contacto” (p.90).

Cultura Cofigurativas

La cultura cofigurativa nace tras una ruptura del sistema postfigurativo. Este cambio puede producirse por muchos motivos: una guerra, grandes migraciones, la revolución tecnológica, acontecimientos o hechos que impliquen una nueva vida. En esta nueva vida los mayores ya no poseen la verdad absoluta, ni pueden determinar o guiar cómo se debe vivir y cuáles son los valores a transmitir, pues ante esta nueva vida esos conocimientos ya no son válidos.

Los niños ven en sus abuelos a hombres y mujeres cuyas pisadas nunca seguirán, pero que, en virtud del lazo que los ata por intermedio de los padres, representan a los individuos en los que ellos se habrían convertido en otro entorno (Mead, 2002, p.68).

Cuando esto sucede los jóvenes deben desarrollar nuevos estilos fundados sobre su propia experiencia y son ellos los que se vuelven modelos de sí mismos. La cultura cofigurativa es aquella en la que se aprende entre pares y de los pares, donde cada individuo se convierte en un modelo para los otros de su misma generación.

Aunque esta cultura suele tener un vínculo o suele estar hibridada con la cultura postfigurativa, son escasas las sociedades en que se ha convertido en la única forma de transmisión cultural y no se conoce ninguna donde este modelo exclusivo se haya conservado durante generaciones (Mead, 2002). La convivencia con mayores hace que este vínculo se siga manteniendo y que en ciertos casos sigan existiendo unos límites marcados. En su forma sencilla la sociedad cofigurativa es aquella en la que los abuelos no están presentes dentro del núcleo familiar. Se podría decir que esta cultura nace casi al mismo tiempo que la denominada familiar nuclear, donde el vínculo con el mayor se ha perdido y este, no representa una figura de sabiduría y ejemplo. La aparición de esta familia se produjo principalmente con el éxodo rural hacia las grandes ciudades, especialmente en la revolución industrial, al que además hay que añadir todo el avance tecnológico. Esto ocasionó que los abuelos, al estar ausentes, perdieran su capacidad de control y la transmisión de valores a las nuevas generaciones.

La concentración en la familia nuclear, donde la figura de los abuelos desaparece y los vínculos con todos los parientes están debilitados, es característica

de todos los movimientos migratorios donde grupos muy numerosos de personas se trasladan a grandes distancias o deben adaptarse a nuevas formas de vida muy diferentes. Con el transcurso del tiempo la familia nuclear se incorpora a la nueva cultura, e incluso cuando los abuelos están presentes su influencia se reduce a lo mínimo. “Ya nadie pretende que los abuelos sean los modelos para sus nietos” (Mead, 2002, p.80).

Estas nuevas generaciones no tienen referencia de su pasado y además pierden su sentimiento de pertenencia a un grupo. Esta es la razón por la que se necesitan unos a otros para crear esa sensación de pertenencia, lo que Mead denomina la cultura adolescente marcada por las pandillas y los círculos sociales de amigos que juntos aprenden nuevas formas de vida. Podríamos decir que la cultura cofigurativa ha sido la cultura contemporánea; Mead marca su inicio en el siglo XX hasta aproximadamente los años 70.

Con los movimientos migratorios también sucede que el niño aprende una nueva tradición, que no es la de sus padres o sus abuelos, a través del contacto de sus pares en el colegio o incluso en el trabajo en épocas de la industrialización. La cultura cofigurativa tiende a una fragmentación de la comunidad ya que es únicamente entre pares como se realiza el intercambio de sabiduría y de aprendizaje. La relación entre personas se vuelve entonces débil, y la sensación de comunidad se pierde y con ella la sensación de seguridad:

El individuo que se ha criado en el seno de una familia nuclear, en la cual hay sólo una imposición bigeneracional de las primeras perspectivas, sabe que su padre y su madre difieren de sus cuatro abuelos y que sus hijos se desarrollarán para convertirse en seres distintos a él mismo. (...) Cuanto más aguda es la percepción del cambio generacional dentro de la familia y del cambio social mediante la participación en nuevos grupos, tanto más frágil resulta el sistema social y tanto menos seguro tiende a sentirse el individuo (Mead, 2002, p.89).

Esto conlleva a lo que podemos denominar: fractura social. Mead no solo la considera una fractura generacional sino que la entiende incluso como cultural al convivir dos culturas en un mismo tiempo. “Creo que debemos reemplazar la imagen de la migración en el espacio (migración geográfica) por una nueva imagen: la de la migración en el tiempo” (p.92). Como ella misma apunta “Hasta hace muy poco tiempo, los mayores podían decir: ¿sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo. Pero los jóvenes de hoy pueden responder: Tú nunca has sido joven en el mundo en el que yo lo soy, y jamás podrás serlo” (p.93).

Esta idea nos hace plantearnos el paradigma que en estos momentos estamos

viviendo, una sociedad donde los mayores ya no son un referente a seguir porque sus vivencias ya no nos sirven para vivir nuestro presente y donde nuestra experiencia no servirá a las generaciones futuras. A través de la cultura cofigurativa el centro recae en nuestros colegas donde encontramos al menos su comprensión al vivir nuestra misma situación y esta es la referencia que usamos para poder construir nuestro futuro. Sin embargo, Mead alcanza a analizar una cultura para el futuro donde esta fragmentación social puede volver a unirse.

Cultura Prefigurativa

La cultura prefigurativa la podemos resumir en aquella en la que los adultos aprenden de los niños, donde la figura de sabio conocedor de la verdad se ha diluido y donde lo importante ya no es un conocimiento sólido basado en contenidos sino el aprendizaje de cómo aprender. Mead nos propone esta cultura en los años 70 como el futuro que ha de venir para poder seguir avanzando como humanidad.

Cuando Mead elabora esta teoría la sitúa en el contexto de una comunidad global donde la humanidad se entiende a sí misma como una comunidad mundial compuesta por muchas sociedades y donde por primera vez tenemos una conciencia de la totalidad de variables y posibilidades:

Por primera vez los seres humanos del mundo se han congregado, en razón de las informaciones que los unos tienen acerca de los otros y de las reacciones que los unos provocan en los otros, en una comunidad unida por el conocimiento y el peligro compartido. Ahora no podemos afirmar con certeza si antaño existió en algún momento una sola comunidad constituida por muchas pequeñas sociedades, cuyos miembros se conocían entre sí hasta tal punto que la conciencia de lo que diferenciaba a una pequeña sociedad de otra avivaba la conciencia que cada grupo constitutivo tenía de sí. (Mead, 2002, p.101).

Ante esta situación en la que aparentemente compartimos una misma cultura, ya nadie es inmigrante geográfico; sin embargo las diferencias culturales se dan a través de las generaciones de forma temporal, por lo que hoy somos inmigrantes temporales. Tenemos la certeza de que el mundo ya no será igual que cuando éramos pequeños. Los cambios tecnológicos vaticinan un futuro incierto que aunque podamos imaginar será seguramente diferente.

Hoy, todas las personas nacidas y criadas antes de la segunda guerra mundial,

son inmigrantes en el tiempo –como sus antepasados lo fueron en el espacio– que luchan para adaptarse a las condiciones desconocidas de la vida en una nueva era. Al igual que todos los inmigrantes y pioneros, estos inmigrantes en el tiempo son los portadores de viejas culturas (Mead, 2002, p.103).

Esta inmigración temporal hace que cada vez haya una fractura social donde las personas mayores siguen ancladas en su pasado, al mundo tal como existía en su infancia y en su juventud; y donde los jóvenes demanda nuevas posibilidades y alternativas que no encuentran en el pasado. Para las nuevas generaciones todo aquello que no entienden sus mayores como ordenadores, móviles, nuevas tecnologías, etc., son su cotidianidad:

En este punto de ruptura entre dos grupos radicalmente distintos e íntimamente vinculados, es inevitable que ambos estén muy solos, mientras nos miramos los unos a los otros seguros de que ellos nunca experimentarán lo que hemos experimentado nosotros y que nosotros nunca podremos experimentar lo que han experimentado ellos (Mead, 2002, p.109).

Vivimos inmersos en una sociedad donde los padres y los hijos no son capaces de entender la cultura del otro. Estamos en un momento en que los padres ya no es que no sean los guías es que no hay guías. No hay mayores que sepan lo que saben los jóvenes, aunque intenten ser referencia, realmente los mayores tampoco saben por dónde debemos ir y “cuando los jóvenes observan con atención, descubren que sus mayores marchan a tientas, que abordan torpemente, y a veces sin éxito, las tareas que les imponen las nuevas condiciones” (Mead, 2002, p.107). Aunque los adultos intenten ponerse en la piel del joven y buscar en sus recuerdos de juventud cómo vivieron ellos, estos recuerdos no se parecen al presente de los jóvenes: recuerdos donde los móviles no existían, donde no había internet y donde no había comunicación digital. En muchos casos esta situación lleva a que estos adultos, que viven en una cultura configurativa, retomen una cultura postfigurativa ante las dudas de los niños. Esto hace que se haga evidente el intento de reanudar una autoridad mayor por el hecho de ser adulto y surjan frases del tipo: “porque yo lo ordeno” o “porque yo lo digo”; pero esto solo camufla la incompreensión y la incapacidad de dar una respuesta:

La mayoría de los padres se sienten demasiado inseguros para atreverse a ratificar los viejos dogmatismos. No saben cómo educar a estos hijos que son tan distintos de lo que ellos mismos fueron otrora, y la mayoría de los jóvenes es incapaz de aprender de padres y adultos a los que ellos jamás se parecerán

(Mead, 2002, p.114).

Surge entonces una necesidad de diálogo, un diálogo abierto en la escucha y que pueda permitir el entendimiento de estas dos culturas. Tenemos que aceptar que esta fractura existe en nuestra realidad contemporánea y a partir de ahí comenzar con el diálogo. “Una vez que el hecho de que existe un abismo generacional profundo, que carece de precedentes y que tiene magnitud mundial, se implante sólidamente en la cabeza de los jóvenes y los viejos, será posible reanudar la comunicación” (Mead, 2002, p.110). En el momento que suceda esta comunicación estaremos en la cultura prefigurativa, donde el adulto es consciente de lo que no sabe y lo que no puede predecir y ante esto busca crear un entorno en el que el niño podrá estar seguro y podrá crecer y descubrirse a sí mismo y descubrir el mundo (Mead, 2002). Lo importante entonces ya no es saber que se tiene que aprender contenidos concretos o verdades absolutas, sino cómo se deben aprender; no con qué deben comprometerse sino cuál es el valor del compromiso. Se debe construir un contexto propicio para que los más jóvenes hagan las preguntas que los adultos nunca se les ocurriría enunciar, “para aprovechar todo el conocimiento que tienen los adultos y poder contestarlas juntos, para construir una cultura prefigurativa en la que el pasado sea útil y no coactivo” (Mead, 2002, p.125); donde cada generación pueda encontrar su lugar dentro de esta comunidad global llena de sociedades, que nos permita seguir creciendo y avanzando.

3.1.4 La familia, el núcleo intergeneracional y la relación entre

generaciones

La necesidad de encuentro y de diálogo puede darse dentro de la familia, en ella es donde se localizan todas las generaciones, donde se comienza a crecer y se desarrolla nuestro primer entorno social. Se empieza desde el cuidado y la protección del niño en su nacimiento hasta cubrir las necesidades de este cuando llega a la etapa de la vejez. Desde que nacemos comenzamos a aprender y adquirir una serie de elementos y condiciones que nos permite comunicarnos con los adultos. Los primeros llantos van cambiando y se van complejizando para comunicar nuestras necesidades, vamos aprendiendo a distinguir la voz de nuestros progenitores e incluso a distinguir el tono en el que se comunican las cosas (Sennett, 2012). Desde que nacemos nuestras relaciones son intergeneracionales y es en el núcleo de la familia donde estas suceden. Aunque se habla de la crisis de familia o de los cambios que está sufriendo, realmente no es la familia lo que está en crisis sino es el concepto de la familia tradicional nuclear.

Como ya hemos mencionado en repetidas ocasiones, el concepto de familia está en constante cambio y por tanto las relaciones que se producen dentro de ellas también van cambiando. Las relaciones intergeneracionales están dando un nuevo vuelco por una necesidad asistencial de cuidados mutuos. El cuidado entre generaciones es algo que siempre se ha producido, principalmente hacia los mayores, sin embargo, los cambios sociales que estamos viviendo han llevado a que el cuidado se produzca entre generaciones, abuelos que cuidan a nietos, padres que cuidan a hijos y abuelos... Actualmente debido a la incompatibilidad entre trabajo y familia muchos abuelos son los encargados de proporcionar un cuidado a sus nietos y se convierten en un gran apoyo familiar, pero también se pueden ver nietos que se van a vivir con sus abuelos para cuidarlos a ellos. Por lo tanto, podríamos decir que bajo el amparo de las familias y el cuidado, las relaciones entre generaciones han aumentado (Gomila, 2005).

Este tipo de relaciones debe seguir creciendo y conseguir transcender el vínculo únicamente por cuidados asistenciales para comenzar a ser relaciones de aprendizaje. Dentro de la familia se crea un sentimiento de pertenencia, y, a través de ella se puede romper esta ruptura generacional y esta fragmentación; el ser humano en la familia ya no se siente solo y aislado (Grau, 1994).

Las nuevas edades. Infancia, Juventud y Vejez

El cambio de las funciones de la familia y las distintas relaciones que en ella se establecen también vienen determinadas por los cambios de los individuos que las componen.

En la actualidad, la infancia, la juventud y la vejez han ido adquiriendo nuevos comportamientos. Sin embargo, podemos comprobar cómo el adulto apenas ha cambiado sus funciones, sigue siendo el encargado de la producción; aunque, como hemos podido verificar, también se ha visto afectado y ha afectado estos cambios constantes dentro de las familias y de las relaciones entre ellas. Centrándonos en estas tres etapas (infancia, juventud y vejez), que determinan nuestro desarrollo, hemos observado cómo han ido evolucionando. Segalen (2013) realiza un análisis sobre los estudios que se han llevado a cabo desde la Sociología y los centra dentro del contexto de la familia.

Infancia

Aunque se cree que es a partir del siglo XVII cuando se comienza a tener una conciencia de la infancia, la teoría de Philippe Ariès, ha demostrado que ya en la Edad Media había un cuidado de la infancia (Segalen, 2013). Sin embargo, este cuidado parece que no estaba centrado y fundado en la pareja sino que el cuidado se realizaba en comunidad. Es a finales del siglo XVIII cuando empiezan a parecer leyes de protección a la infancia, estudios médicos específicos para su cuidado y recomendaciones a las madres. En el siglo XIX se ponen en marcha políticas de asistencia y protección (Donzelot, 1997). En la familia moderna se crea un clima de desarrollo, es el núcleo de socialización del niño y por tanto del individuo. En la actualidad, el niño es un niño único, es un niño deseado que se ha vuelto el centro de la familia. Su concepción se retrasa, muchas mujeres acceden a tratamientos de fertilidad para conseguir un embarazo deseado. Desde 1970 el niño ya no es un ser donde hay que imprimir las tradiciones familiares, sino que es un futuro adulto cuyos padres tienen la tarea de hacer llegar sus cualidades y desarrollo personal (Segalen, 2013). Otro aspecto significativo es tener en cuenta la dimensión afectiva de la familia:

El hecho de saber que desde la más temprana edad existe una expectativa afectiva en relación con los padres, ha permitido hacer muchos progresos en el respeto del niño. Al tener sentimientos, este deja de ser un subordinado; no es ya un niño al que se educa, sino un niño al que se comprende (Marcel Rufo, 2005, citado en Segalen, 2013, p.199).

También debemos detenernos en el aspecto influyente de la escuela. Con la escolarización obligatoria, la educación y la sociabilidad del niño ya no solo están en manos de la familia, sino que se reparten con el colegio. Este es otro de los cambios que ha afectado a nuestro desarrollo y ve primordial la educación del niño.

Pero existen más factores que influyen en su desarrollo, como son la compatibilidad del trabajo y la crianza, algo que desde el feminismo se viene reivindicando: ¿quién cuida de los hijos? En la actualidad vemos como la llamada compatibilidad familiar afecta directamente al número de hijos que se tienen y a la crianza de estos. Por tanto, estamos nuevamente ante una múltiple variedad de crianzas y de cuidados de los hijos que hace complejo determinar una uniformidad dentro de la infancia.

Juventud

Hemos querido unir bajo este epígrafe la adolescencia y la juventud ya que son dos etapas cada vez más diluidas. La adolescencia es la edad entre los 12 y los 20 años, aunque esta cada vez se adelanta más. Se estima que empieza a los 10 años (Segalen, 2013). Esta estimación se realiza porque los fabricantes de juguetes están comprobando cómo con esa edad los niños y niñas prefieren otros regalos como pueden ser dispositivos informáticos. Respecto a la juventud se calcula una franja de edad entre los 17 y los 25 años, aunque es impreciso determinar en qué momento exacto termina. Esta juventud y adolescencia se encuentra marcada fuertemente por toda la revolución de la tecnología digital, principalmente por la comunidad digital y las comunicaciones, siendo el teléfono móvil uno de los aparatos más demandados por permitir cierta autonomía y control social (Segalen, 2013).

Estas etapas son un momento decisivo para la conformación de la identidad, y podríamos decir que es un periodo de alejamiento del núcleo parental y socialización con otros pares; sin embargo, la familia sigue teniendo para ellos un lugar fundamental y es considerada como su espacio privado. Más allá de las relaciones que se establecen y desarrollo de la identidad, la característica que marca a la juventud en estos días es la reducción de la emancipación en comparación con otras épocas. Los trabajos precarios y la dificultad de acceder a una vivienda está alargando el que sería el paso de la juventud a la edad adulta: la emancipación del hogar familiar y la creación de uno propio. Esta es la razón por la que cada vez se observa un mayor “alargamiento” de la juventud (Segalen, 2013).



Figura 3.5: The Buzzclub, 1996-1997, obra de Rineke Dijkstra. Retrato del ocio de adolescentes en Liverpool. Recuperada de <https://ourbeesmakehoney.wordpress.com> el día 20 de mayo de 2014.

Vejez

La vejez es otra de las etapas de la vida que más ha cambiado principalmente porque la esperanza de vida es cada vez mayor. Esta etapa está determinada por el momento de la jubilación. Durante mucho tiempo este hecho ha simbolizado la decadencia y la muerte social, pero esto ya no es así. La salud ha mejorado notablemente, la aparición de los clubs de pensionistas y la estabilidad económica ofrece una nueva etapa de la vejez, un estatus de autonomía y realización individual (Seganel, 2013). Aunque como hemos visto, su papel social como portador de la cultura y la tradición ha pasado a otro plano (ya no tiene un protagonismo marcado), en la actualidad supone un soporte y una ayuda fundamental para sus hijos adultos, de esta se manera puede compatibilizar el mundo laboral y el cuidado de los hijos. En muchos casos esta ayuda acaba siendo también económica. Como vemos, las relaciones entre generaciones dentro de la familia están basadas en las alianzas y en

apoyos económicos y sociales, y esta nueva vejez se convierte en un pilar fundamental. Cada vez participan más de la sociedad de consumo y de las distracciones, al igual que la liberación de las costumbres y las relaciones intergeneracionales constituyen uno de los fundamentos de la familia moderna (Segalen, 2013).

Desde que Mead escribió acerca de la ruptura generacional y las diferentes culturas que estaban conviviendo en ese mismo momento han pasado más de 40 años, ella se preguntaba en su obra si esta ruptura continuaría por mucho tiempo y ahora estamos en las condiciones de afirmar que así es. Los rápidos avances tecnológicos parecen acrecentar esta brecha, sin embargo, también podemos observar cómo los cambios dentro las diferentes edades están haciendo evolucionar el paradigma. Cada vez encontramos más personas mayores interesadas en las nuevas tecnologías y en buscar una mayor libertad en la forma de vivir su vida.



3.2 ¿DÓNDE? MUSEOS Y CENTRO DE ARTE. DEL CONTENEDOR A LA PLAZA

Los museos y centros de arte son espacios al servicio de la sociedad donde podemos ver a personas de todas las generaciones: niños acompañados con sus familias, estudiantes de secundaria, personas mayores y jubilados. Son espacios de encuentro donde confluyen todo tipo de individuos movidos por un interés cultural; por este motivo podríamos considerarlos contextos intergeneracionales en sí mismos. Para dar respuesta a nuestra investigación realizamos una indagación sobre qué son exactamente los museos y centros de arte y cuál es el paradigma por el que se están moviendo ahora.

Por nuestra parte consideremos que estos espacios son educativos, pero la educación puede ser entendida de diversas formas. Nos interesa saber cómo es entendida dentro de los museos y cómo son entendidos los agentes encargados de que esta educación suceda. Por su parte los museos se han visto afectados por diferentes cambios sociales que le ha llevado a evolucionar desde su creación. Especialmente queremos hacer hincapié en la transformación que se ha ido produciendo por el cambio de paradigma de los encargados de la construcción de conocimiento. La teoría constructivista postula que el conocimiento es construido socialmente, lo que influye en la propia concepción del museo y centro de arte ya que posiciona a todos los visitantes y agentes como partícipes de la creación de ese conocimiento (Dysthe, Bernhardt y Esbjorn, 2013).

Como hemos visto en los apartados anteriores, los cambios sociales que vivimos y los cambios estructurales dentro de las familias, así como el paradigma prefigurativo donde la construcción de la sociedad y de la comunidad debe crearse desde el diálogo intergeneracional, hace que los museos sean el lugar propicio para que esto ocurra.

A la vez entendemos que los museos y centros de arte están en plena transformación debido a todos estos cambios y por ello deben ser impulsores y plataformas de apoyo, deben situarse en la contemporaneidad en la que se encuentran.

3.2.1 ¿Qué museo y qué centros de arte?

En 1974, el ICOM (Consejo Internacional de los Museos) publica una definición de museo:

“El museo es una institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe para fines de estudio, de educación y de deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno”

Sin embargo este concepto de museo como institución al servicio de la sociedad con fines educativos dista bastante de su origen. El origen del museo lo encontramos en la Edad Antigua; su idea principal fue la de generar un banco de tesoros. El coleccionismo se daba en los monarcas como demostración de su poder adquisitivo introduciéndose de esta manera el concepto mercantil. Durante el Renacimiento los museos se convierten en un producto típico aunque solo estaban reservados para la aristocracia; esta era la única que podía disfrutar de la cultura y el arte por su condición de privilegiados. Durante los siglos XVI y XVII comienza a surgir un verdadero afán coleccionista por parte de la burguesía en competencia con la aristocracia y las monarquías; se empieza a adquirir objetos no solo por el prestigio social, sino por el gusto personal y el placer ante la obra hermosa. Aunque las grandes colecciones que siguen perteneciendo a las monarquías, son solo accesibles para algunos eruditos. No es hasta el finales siglo XVIII cuando se comienza a generar el concepto de museo como lugar para la investigación y el estudio; pero aún así las colecciones continúan siendo de dominio privado. Debemos esperar hasta el primer tercio del siglo XIX para que pasen a ser de dominio público, pero este es restringido, ya que solo se abren para unas minorías elitistas y se cierran para los ciudadanos en general. Es a principios del siglo XX cuando al museo pueden acudir todos los públicos, a pesar de que la importancia de poder crear un conocimiento en el visitante y una comunicación entre el objeto y el visitante es prácticamente inexistente (Pastor, 2004).

Durante la década de los sesenta se producen varias modificaciones importantes: la política museística se centra en el público, se comienza a realizar montajes de exposiciones comprensibles para el espectador y se adoptan criterios didácticos y no únicamente estéticos. La función educativa empieza a verse necesaria a partir de la II Guerra Mundial y es en 1966 cuando el ICOM incluye como una necesidad realizar actividades educativas

(Antúnez, 2008). Los museos dejan de regirse únicamente para la adquisición, conservación y estudio del objeto y se transforman en lo que hoy entendemos y esperamos de ellos. Se inicia una concepción mucho más didáctica donde el museo es una institución por y para el público.

En relación con las funciones del museo, se establece la siguiente categorización:

- **Comunicar:** Ante la necesidad de adquirir obras para las colecciones de los museos se plantean cuestiones como qué o cómo coleccionar; el hecho de la legitimación de las obras por la pertenencia a un museo, las obras únicas...

- **Identificar:** Una vez adquirida una obra, el museo debe identificar, autenticar y datar las obras.

- **Documentar:** Dentro de la documentación se puede incluir el registro y el inventario de las colecciones del museo; ambos tienen el objetivo de enumerar los bienes del museo y sus características principales para facilitar las tareas de investigación.

- **Investigar:** Además de para completar las tareas anteriormente descritas como la identificación o la documentación, la investigación es una de las funciones inherentes del museo, desde su posición privilegiada de posesión de los objetos que forman parte de sus colecciones.

- **Preservar y conservar:** De nada serviría adquirir, documentar o investigar sobre los fondos existentes si no existe una preocupación para la conservación de estos. Los objetos se consideran los únicos testimonios fieles del pasado, por ello conservarlos para las futuras generaciones es necesario. El museo debe por lo tanto conservar el patrimonio para transmitirlo a las siguientes generaciones.

- **Exhibir:** La exhibición es la forma de dar a conocer los fondos del museo al público (...) Dentro de los múltiples pasos que se enumeran para el proyecto de una exposición, solo uno hace referencia al público. En este caso se habla de la necesidad de estimular al espectador de forma intelectual y emotiva para facilitar una experiencia de aprendizaje, el uso de recursos interactivos, electrónicos e informáticos adaptados a diferentes tipos de público.

- **Educar** o la relación entre el público y el museo: (...) Con la educación se busca pasar del espectador o público pasivo al público activo o actor.

(Alonso, 1993, citado en Antúnez, 2008, p.124-125).

Teniendo bien definidas las funciones del museo y su definición, llega el punto de aclarar, dentro de la multitud de tipologías de museos que existen, que nuestra investigación hacemos referencia a los museos de arte, y en concreto a los centros de arte contemporáneo. Cabe señalar que la principal diferencia entre un museo y un centro de arte es principalmente la colección (Martín, 2003). Un museo adquiere obras, las conserva y las exhibe de tal forma que siempre tiene una colección permanente. En cambio, el centro de arte no posee dicha colección; sus exhibiciones vendrían de exposiciones temporales. Aunque en teoría museo y centro de arte tienen funciones diferentes, la realidad es que a menudo se confunden, y en la actualidad nos encontramos con espacios híbridos como el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Martín, 2003) o el Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M) encargado de albergar la colección de Arte Contemporáneo de la Comunidad de Madrid. Esto se debe a que dichos espacios están en constante revisión en cuanto a sus funciones, sus límites, su relación con la sociedad, los contextos donde están en particular, e incluso en cuanto a la propia arquitectura del espacio. Especialmente dentro del arte los museos se ven afectados por la propia definición de arte contemporáneo ya que no tiene una dimensión histórica, por ello, la misma función del museo como preservador del tiempo se ve cuestionada. Desde la producción artística también se cuestiona su función conservadora de la obra ya que en muchas ocasiones la obra artística no es objetual. En algunos museos el concepto de arte contemporáneo se amplía a todo el siglo XX, aunque en aquellos en los que solo se trabaja desde el arte actual comienzan a aplicarse mecanismos de apoyo y divulgación de los artistas coetáneos y su trabajo (Alcalá, 2003). Sucede también que el apoyo al arte actual es la propia adquisición y conservación. Esto implica que los centros de arte contemporáneo asuman las funciones de conservación de los museos. Todos estos cambios hacen que en ocasiones el museo de arte y el centro de arte se hibriden, confundan o unan.

Pero no solo la propia creación artística es la que pone en tela de juicio las funciones de museos y centros de arte, la concepción de la creación de conocimiento hace que los museos se estén revisando constantemente. Si antes el conocimiento parecía al alcance solo de unos pocos, en esta sociedad denominada sociedad del conocimiento este bien preciado fluye desde múltiples direcciones y es creado constantemente en un sinfín de lugares. La postmodernidad ha marcado el fin de los valores únicos, ya no hay criterios absolutos ni una historia única (Dysthe, et al., 2013). Recordamos que la teoría constructivista asume que todos somos creadores de conocimiento y que ya no hay una verdad única, sino multitud de puntos de vista, interpretaciones,

representaciones y creaciones de nuestra realidad.

De esta forma los museos, que han sido los mausoleos y guardianes del conocimiento y la historia de las verdades totales, están obligados a redefinir su situación. Dentro del arte actual asistimos a una democratización de la creación artística. El público pasa a ser parte de la obra e incluso quien la termina o la construye, por tanto, es un productor más de conocimiento. En ocasiones se llega incluso a hablar de la crisis del museo e incluso del fin de los museos (Hernández, 2003) pero continúan siendo posturas que lo que realmente predicen es el fin de lo que se ha entendido hasta el momento de este. Comprobamos que tanto la familia, la educación, los museos, el arte, hasta la propia sociedad, están en plena redefinición; y lo que posiblemente esté acabado es su concepción y su definición tradicional. El museo de arte comienza a virar hacia lo social, el público comienza a ser el centro; el individuo y su comunidad se transforman en el epicentro del museo.

3.2.2 Hacia nuevos modelos de museos

La museología crítica propone la revisión del museo y busca reflexionar acerca de nuevos modelos. Se cuestiona este espacio como un lugar de división entre expertos y noveles, productores de conocimiento y traductores, visitantes expertos y visitantes consumidores (Padró, 2003). Desde ahí se reivindica el papel social que tiene el museo e incluso se cuestiona la visión tradicional de público como agente pasivo y se le visibiliza como una agente activo, creativo y participativo es decir, como un productor cultural más. Se aleja de la visión que presupone que todas las personas aprenden del mismo modo, ven de la misma manera e interpretan en el mismo sentido (Padró, 2003). Lo que sucede al cuestionar esto es que aceptan que muchos de los museos vienen de una tradición moderna donde el conocimiento no era interrogado, y lo que la museología crítica precisamente es interrogar este conocimiento.

El museo comienza a ser visto como un espacio dinámico, vivo, (Hernández, A. 2003) y por tanto en constante transformación y crecimiento. Los agentes que intervienen y permiten que este nuevo organismo viva son múltiples pero de nuevo el público y el visitante es su motor. Se amplían políticas y se crean departamentos centrados en los públicos, sin embargo, precisamente son las políticas quienes van a determinar cómo será esta creación de cultura y qué papel tendrá cada agente dentro de la institución (Padró, 2003). En muchas ocasiones el museo se instala dentro de la industria cultural, se posiciona como un producto de consumo donde los visitantes son consumidores de cultura y donde prima lo cuantitativo frente a lo cualitativo. Estas políticas se centran en el ocio y el consumo y es desde ahí donde se genera el conocimiento, un conocimiento que finalmente es efímero, epidérmico y superficial, así el visitante ya ni si quiera construye con su mirada sino simplemente pasea su vista (Verdú, 2001, citado en Hernández, A. 2003 p.127).

Dentro de los nuevos modelos de museos nos interesa el definido por Calvo Serraller (2011) como el museo posthistórico, un museo vacío sin colección permanente pero que desarrolla actividades culturales: conferencias, conciertos, teatro, exposiciones temporales... lo que busca es convertirse en lugar de la experiencia, de la sensibilidad. El Centro Pompidou en 1975 fue el pionero en Europa (Figura 3.6), este museo posthistórico bien podría ser lo que consideramos teóricamente como un Centro de Arte Contemporáneo. Además en esta era de la cultura digital también aparecen los museos virtuales

¹⁴, donde puedes ver las exhibiciones puedes verlas desde la pantalla de tu ordenador, las exposiciones están formadas por obras de Net Art, Vídeo, etc. y el conocimiento como tal pasa a formar parte de la red de internet.



Sin embargo el concepto de museo que más nos interesa es el postmuseo desarrollado por Hopper-Greenhill (2000). Siendo consciente de la postmodernidad en la que vivimos y como hemos dicho del cuestionamiento de quien construye y salvaguarda el conocimiento, el post-museo es un lugar que precisamente se acopla a este cuestionamiento y permite reorganizar y renegociar lo que se considera conocimiento y quién es el que lo crea y lo posee, de tal forma que el visitante adquiere un papel que no se le había dado anteriormente, valora el conocimiento de la vida cotidiana, y permite la confluencia y encuentro entre un conocimiento especializado y no-especializado. La exposición, como sucede en el museo posthistórico, deja de ser central y es considerada como un elemento más, un acontecimiento más del museo donde suceden otras acciones como talleres, performances, etc. Lo más interesante de esta visión es que el museo ya no es entendido como un edificio sino como una experiencia en proceso (Hooper-Greenhill, 2000)

Figura 3.6: Museo Pompidou, ejemplo de museo posthistórico. Recuperada de <https://www.incollect.com> el 14 de noviembre de 2014.

Si hacemos una revisión desde el punto de vista arquitectónico, como señala Hooper-Greenhill al no entenderlo únicamente como un edificio, entronca con cómo se ha visto al museo desde un punto de vista urbanístico. Observamos

¹⁴ Museos como por ejemplo el espacio byte dirigido a arte digital <http://www.espaciobyte.org/espaciobyte.php>. O El museo digital que funciona como plataforma de recursos sobre historia, ciencia y naturaleza hacia el mundo. <http://www.museodigital.com.co/quienes-somos/>

que desde aquí también se reivindica su uso social dentro de la ciudad y el contexto donde se ubica, y vemos cómo hay una feroz crítica por el uso político del museo desde el propio uso propagandístico hasta la llamada gentrificación. El museo en su origen ilustrado nace como gran edificio monumental, lugar sacrosanto guardián de la historia y el saber. Sin embargo en la actualidad ha adquirido otras funciones, que le acercan más a la comunidad donde se ubica, como la de ser una plaza para el encuentro y la reunión, o la de ser un laboratorio social (Layuno, 2003).

El museo como laboratorio social en ocasiones viene de la mano de la gentrificación¹⁵, y utiliza este espacio como un reestructurador urbanístico y rehabilitador de barrios degradados pero en muchos casos conlleva a



Figura 3.7: Vista del museo Guggenheim de Bilbao. Su apertura implicó una regeneración urbana del barrio La Vieja, una de las zonas más deterioradas de la ciudad. Recuperada de http://en.wikipedia.org/wiki/Guggenheim_Museum_Bilbao el día 10 de noviembre de 2014.

una especulación del suelo con las consecuencias de una dispersión de la población local, y finalmente a un simple maquillaje de la transformación social (Figura 3.7). Estos usos de los museos dan en otras ocasiones lo que se ha considerado como el museo de autor, un museo que más que ser un edificio que cumple con una misión dentro de sus muros, es en sí mismo considerado un objeto expositivo dentro de la propia ciudad.

El museo como plaza pasa por entender el museo como un espacio de encuentro al verse modificadas las funciones de la ilustración. Se entiende que es un lugar para la reunión y el encuentro, un espacio urbano más donde

¹⁵ Gentrificación es un término que procede del inglés que se refiere a un proceso de transformación urbana en el que la población original de un sector o barrio deteriorado es progresivamente desplazada por otra de un mayor nivel adquisitivo a la vez que se renueva. En muchos casos este proceso es acompañado de la apertura de museos y espacios culturales.

las fronteras entre museo y vida cotidiana se diluyen. Un museo donde se crean espacios que permiten ser ocupados e incluso que se abran a la ciudad (Layuno, 2003). De esta forma incluso se llegan a realizar centros y que intentan ser permeables en el tejido urbano y en algunas ocasiones se busca salir y derribar sus muros. Un acto sin duda simbólico pero que implica el interés por conectar realmente con la ciudad, el barrio y sus habitantes.

Los centros de arte catalizadores sociales

Como vemos los museos han sido cuestionados desde varios frentes y una de las principales exigencias que se les pide es su implicación social. Al museo ahora más que nunca se le pide que revise cuál debe ser su función dentro de la sociedad y el impacto social que puede tener (Martínez, P. 2009). Se les pide que no se limiten a la realización de exposiciones o programas educativos que únicamente sean de divulgación de un discurso único, creado en ocasiones por un comisario (el legitimado para crear conocimiento) o la institución, sino que se habrán y sean espacios de debate y discusión, que sean realmente democráticos que visibilicen los matices, las fricciones y las diferencias de los ciudadanos donde están ubicados (Martínez, P. 2009).

El museo puede ser un espacio más para el cambio social; ya no es solo un testigo pasivo del tiempo sino que se le pide que sea un agente activo implicado y comprometido con su comunidad, que dé un servicio social desde lo cultural. Revisa las nociones de alta cultura y devuelve una cultura más plural y rica que permita que en ella se vean reflejados todos los que la crean. Así se comienza a percibir el museo como un agente político que tiene que demarcar su posicionamiento, donde pueden confluir diferentes discursos: colonial, postcolonial, feminista, moderno, postmoderno, comercial, etc. Que tiene que ser autoconsciente de su propia definición y ser coherente con su contexto social.

Cuando se sitúa al museo de esta forma, la educación comienza a tener un papel protagonista. Ya no es suficiente ofrecer unas actividades destinadas a la comprensión del contenido que tiene el museo, sino que la educación debe estar destinada a atender pluralidades, diversidades y ofrecer una educación social y abierta. También debe estar muy conectada con instituciones educativas, trabajar de la mano de escuelas, ofrecer recursos que ellas puedan utilizar, no tanto desde una perspectiva curricular como de ser un recurso adaptado a sus necesidades. Lejos queda entonces el museo como espacio de excursión, ajeno a la realidad escolar, y se acerca más a espacio atento a las necesidades, y en diálogo con la comunidad educativa formal.

Como hemos dicho, dentro del espacio del museo también tiene que

estar contempladas la acogida de la pluralidad de la sociedad, y ante esta circunstancia muchos museos se plantean cómo poder llegar a ser accesibles ante aquellos ciudadanos que no sienten que el museo pueda tener ninguna utilidad o que no se sienten atraídos por lo que ofrecen (Dysthe, et al., 2013). Algunos museos buscan entonces acercarse a estas personas muchas pertenecientes a colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión social y se ofrecen como un agente social integrador en la cultura y la sociedad.

El público entonces pasa a ser en muchos casos denominado como usuario, y al nombrarle de esta forma se visibiliza el uso social del museo (Morón, 2011).

Museos comunitarios

Uno de los nuevos modelos de museos es el denominado museo comunitario. Este espacio más que un producto sería realmente un proceso ya que cede el protagonismo al el sujeto. El museo es utilizado como herramienta para el desarrollo de los colectivos que forman una comunidad, lo que buscan es la mejora de la calidad de vida, la creación de redes con comunidades afines y el fortalecimiento de la identidad de los sujetos a través de la reflexión y el autoconocimiento. Entienden a las personas como sujetos activos que crean, recrean y deciden sobre su realidad (Bejarano, 2014).

Lucy Tobón (2014) ejemplifica este modelo en el Museo Comunitario Graciliano Arcila Vélez en Itagüí, Colombia. (Figura 3.8) Este es un espacio donde son los integrantes de esta comunidad quienes construyen un autoconocimiento colectivo y son constructores de su propio patrimonio. Los objetivos que enmarca que deben tener los museos comunitarios son:

- Fortalecer la apropiación comunitaria del patrimonio, tanto de sus bienes culturales materiales como de sus tradiciones, su memoria y el entorno natural.
- Fortalecer la identidad, al brindar nuevas maneras en las que sectores de la comunidad conozcan, interpreten valores y disfruten de sus propias tradiciones, costumbres e historia.
- Mejorar la calidad de vida ofreciendo capacitación para enfrentar diversas necesidades.
- Desarrollar nuevas formas de expresión, impulsando la colaboración del arte popular y la cultura viva comunitaria.

- Tender puentes hacia otras comunidades a través del intercambio cultural y la creación de redes, propiciando la solidaridad y la creación de proyectos colectivos.

(Tobón, 2014, p.56).

Esta propuesta de espacio construido desde la propia comunidad diluye las barreras entre alta y baja cultura, y entiende que todos los ciudadanos son creadores y productores de conocimiento. Ya no es un espacio construido por unos para otros, sino que es un espacio autoconstruido, y es en la propia construcción donde se produce el aprendizaje.



Figura 3.8: Acción realizada en la calle promovida por el Museo Comunitario, Graciliano Arcila Vélez, 2012. Recuperada de <https://www.facebook.com/MuseoComunitarioGracilianoArcilaVelez/timeline> día 10 de octubre de 2014.

3.2.3 El museo como espacio educativo

Recordamos que a partir del siglo XVIII aparece en el museo la visión educativa, sin embargo, es ahora más que nunca cuando se entiende como un espacio educativo. Aunque siempre ha perseguido un propósito divulgativo, es a finales de la Segunda Guerra Mundial cuando se comienza a dar más importancia al aspecto educativo y pero es en la actualidad al poner mayor atención en este aspecto, cuando estamos viviendo el llamado giro educativo (Rogoff, 2008). El museo y centro de arte pasan a considerarse plenamente como instituciones educativas junto con la escuela y la familia. Son espacios de educación permanente para todas las personas y en todos los momentos de la vida, en donde se concentran todos los aspectos del crecimiento humano: emocional, cognitivo, social y cultural (Fontal, Coca, Olalla y Sánchez, 2008). Sin embargo, que el museo sea considerado como un agente educativo más, no quiere decir que en todos los museos se entienda la función educativa de la misma forma. Dependiendo de su posicionamiento y de su función social, así como de su forma de entender cómo se construye el aprendizaje y el conocimiento, hace que su enfoque educativo llegue a ser muy diferente. De esta forma nos encontramos que en la actualidad conviven distintos modelos de museos con distintos enfoques educativos. Inmaculada Pastor (2004) realiza una categoría de museos según su posicionamiento educativo y describe cuatro teorías:

1. El museo tradicional donde el enfoque educativo se basa en la creencia de que el conocimiento existe objetivamente independientemente del espectador. El proceso de aprendizaje se da de forma pasiva, asimilativa y lineal. Los recursos didácticos utilizados únicamente son los textos explicativos
2. El museo ordenado es aquel que tiene un enfoque conductista. Entiende el aprendizaje como el museo tradicional aunque defiende que el conocimiento también puede estar en el espectador.
3. El tercer tipo de museo es el activo, donde el conocimiento también es algo objetivo, pero difiere radicalmente de los dos anteriores ya que entiende que el proceso de aprendizaje es creado por las personas que forman su conocimiento a partir de las experiencias propias. Los recursos se basan en el descubrimiento, ofreciendo al espectador ver y hacer en vez de escuchar.
4. Por último, el museo constructivista basa su enfoque didáctico en que el conocimiento es algo subjetivo, está en cada persona y se construye mientras

se interactúa con el entorno, revisándolo, cuestionándolo y criticándolo (Figura 3.9).

	Museo Tradicional	Museo Moderno	Museo Postmoderno
El museo como...	lugar de saber disciplinario en mayúsculas y de alta cultura (Padró, 2003, p.52)	lugar de democratización del saber disciplinario (Padró, 2003, p.54)	lugar de duda, de controversia y de democracia cultural (Padró, 2003, p.57)
La gestión museística es...	vertical, jerarquizada, piramidal.	vertical, jerarquizada, piramidal y técnica.	horizontal, interdepartamental y flexible.
Las funciones más relevantes son...	funciones adquisitiva, conservadora, investigadora y expositiva.	funciones expositiva, comunicativa y difusora.	funciones social, educativa e interpretativa.
La función educativa consiste en...	la contemplación y el goce estético de las obras de arte.	el descubrimiento, la experimentación, la contemplación, la información y el entretenimiento.	la comprensión y la interpretación del museo como un recurso más para que el público pueda crear su propio conocimiento.
El educador es el encargado de...	traducir y transmitir el discurso del comisario (experto) al visitante (novel)	desarrollar actividades (conferencias, visitas guiadas, talleres, etc.) dirigidos a todo tipo de públicos: escolar, familias, adultos...	desarrollar discursos alternativos a las exposiciones y a los propios recursos museísticos.
A los visitantes se les considera...	sujetos pasivos	sujetos activos en tanto que consumidores y usuarios del museo.	participantes del proceso de construcción del conocimiento (Robets, 1997, p.65)
La comunicación museística es...	unidireccional (del museo hacia el espectador) y lineal	bidireccional.	dialogante y polivocal
Los profesionales de la institución más valorados son...	el conservador y el investigador.	el comisario, el diseñador y el educador (entendidos como difusores).	tanto los profesionales del museo como los visitantes, en tanto que ambos son generadores del discurso expositivo.
Las exposiciones...	se organizan alrededor del orden cognitivo de los comisarios, dentro de un método triparte y jerárquico (K MClean, 1993, p.35)	se completan con soportes didácticos como rótulos, textos de explicación, guías, catálogos, etc., con el objetivo de llegar a un público más dispar.	no tienen un papel central sino que forman parte de una serie de acontecimientos que se llevan a cabo antes, durante o después del montaje expositivo. (Hooper-Greenhill, 2000, p.51)
Conclusión	La función educativa se convierte en un refuerzo utilizado por los responsables de la exposición para transmitir a los visitantes el contenido marcado por el comisario	La función educativa es empleada por los responsables de la exposición como medio para captar a los visitantes/consumidores	La función educativa es la esencia del museo y se la considera como una función más dentro de este.

Cuadro 3.2: Tipologías de museos (Juanola, Colomer, 2005, p.29-30).

En estos enfoques que ofrece Pastor vemos cómo se realiza una redefinición del museo. Estos cuatro posicionamientos conviven en la actualidad, pero en este análisis faltaría contemplar los que desde la museología crítica posiciona al museo como agente político donde el enfoque educativo constructivista es el que más se acerca a ellos. El museo se entienden como un lugar de aprendizaje, un laboratorio de la construcción del conocimiento (Fontal, et al., 2008). En esta línea hallamos también una investigación de Juanola y Colomer (2005) donde realizan otra categorización de los museos que conviven en la actualidad (Cuadro 3.2):

De los tres modelos que presentan Juanola y Colomer, el que más nos interesa es el postmuseo precisamente porque al igual que el denominado constructivista, son modelos que atienden y se adaptan a nuestra realidad postmoderna. Ambos destierran la educación como algo generalista y amplían su heterogeneidad. El museo ya no posee determinados conocimientos sino que es un recurso de conocimiento que debe adecuarse al usuario; son escenarios de aprendizaje y el arte es un aprendizaje permanente (Dysthe et al., 2013)

El uso didáctico del arte en los museos

Específicamente dentro de los museos y centros de artes visuales también se pueden establecer unas categorías diferentes según el uso didáctico que se hace del propio arte. La manera de entender el objeto y la producción artística depende de su función. Amaia Arriaga (2008) establece cuatro modelos educativos atendiendo a cómo se entiende el arte dentro de los museos:

- 1.** El arte únicamente como un acontecimiento visual: básicamente la obra de arte se muestra como objeto de contemplación. La relación con el espectador se centra principalmente en el plano de la percepción, todo lo que hay que saber de la obra está en ella misma. La metodología didáctica se basa en la comprensión del objeto artístico únicamente a través de la mirada ya que el objeto en sí es autosuficiente, basta con saber observarlo.
- 2.** El arte como lenguaje: la obra de arte en este caso es un conjunto de signos y lo único que se debe hacer es decodificarlos para poder entenderla. La obra ya no solo se mira sino que se lee, ya que tiene un mensaje que transmitir. La metodología que se utiliza básicamente funciona como mediadora entre el visitante y el objeto artístico.



3. La obra de arte como idea: lo importante es que el arte da un lugar al pensamiento y a la reflexión. Para poder entender la obra hay que mirar y pensar. Aparece una función mucho más pedagógica, se ayuda al visitante a elaborar su propio pensamiento y conocimiento a través de la observación de la obra artística; esta sirve para discutir, juzgar y elaborar un pensamiento crítico.

4. El arte entendido como una experiencia: la obra es algo vivo, se entiende como la materialización de una experiencia, de esta forma la experiencia está en el sujeto y hace que se cree una relación de igualdad entre la experiencia del espectador y la del artista. Lo importante es poder generar un conocimiento propio y crear un aprendizaje significativo uniendo la visión, la lectura y el pensamiento.

La aportación de Arriaga enriquece mucho el panorama del análisis de los métodos educativos utilizados por los museos de artes visuales. Son especialmente interesantes los tres últimos modelos, aunque se puede decir

Figura 3.9: GuggenSITO (2011), es un museo portátil. No es un espacio de exposición, sino un generador de espacios donde se busca que las personas hablen sobre sí mismas y sean las constructoras de los discursos. Busca ser una crítica al gran museo moderno. Recuperada de <http://www.guggensito.blogspot.com.es> el día 14 de octubre de 2014.

que el cuarto englobaría todos los procedimientos descritos anteriormente (el arte como idea, como lenguaje y como acontecimiento visual) ya que propone un método para enfrentarse a la obra artística que implica la visión, la lectura y el pensamiento. De esta manera podemos decir que sentimos una mayor afinidad con el arte entendido como una experiencia, ya que resulta ser el más completo y el que realmente ofrece un aprendizaje propio; pero sobre el uso didáctico del arte reflexionaremos con más profundidad en el siguiente capítulo.

3.2.4 Los departamentos educativos dentro de los museos y centros de arte

Dentro de la educación en museos y centros de arte, los departamentos educativos van adquiriendo cada vez mayor relevancia, aunque tradicionalmente han sido departamentos con poca influencia e incluso en algunos casos inexistentes. Los denominados DEAC (Departamento de Educación y Acción Cultural) surgen por el aumento de las actividades que se desarrollan en estos contextos, y en paralelo al aumento de la función educativa que aparecen en estos (García I Sastre, 2005). De nuevo es el ICOM quien propició de manera oficial en 1974 la creación de los departamentos educativos en museos. En España (nuestro contexto) es a comienzos de los años 80 cuando numerosos museos empiezan a contar con un departamento destinado a labores específicamente educativas, divulgativas y comunicativas; y es en 1985 cuando se unifica la denominación para estos departamentos y pasan a llamarse DEAC (López y Alcaide, 2011). En 1992, en Estados Unidos se produjo un cambio significativo respecto a la función del museo, la American Association of Museums pasó a considerar la actividad educativa como la misión fundamental del museo. Así los departamentos educativos dejaron de estar al servicio del museo para ser el centro del mismo.

Este es un cambio que implica un giro directo hacia la educación; aunque en nuestro contexto esta afirmación aún no ha tenido un efecto pleno.

En cualquier caso, el posicionamiento educativo del departamento va a determinar no solo cómo y desde dónde se construye el conocimiento, sino su propia relación con el contexto ciudadano. En muchas ocasiones la propia política del museo es la que determina cuál será el posicionamiento del departamento educativo, y será esta la que guiará su forma de actuar.

La misión educativa de los departamentos puede enfocarse desde múltiples puntos de vista. Afortunadamente en estos momentos el cuestionamiento y la visualización de las posturas conviven juntas. En Documenta 12 la encargada del departamento educativo Carmen Mörch (2009) realizó una investigación sobre estos departamentos en instituciones culturales y analizaba su estado y las funciones que estaban desarrollando. Dentro de esta investigación se estudia los distintos posicionamientos educativos y se establece cuatro posibles discursos: positivo, reproductivo, deconstructivo y transformativo (Cuadro 3.3).

4 DISCURSOS DE LOS DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN EN INSTITUCIONES CULTURALES				
	DISCURSO POSITIVO	DISCURSO REPRODUCTIVO	DISCURSO DECONSTRUCTIVO	DISCURSO TRANSFORMATIVO
¿QUIÉN?	Los entendidos autorizados. Gente de la alta cultura	Educadores de museo	Educadores de museo y artistas	Todos
¿CÓMO?	Colección, investigación, cuidado, exhibición y promoción del patrimonio cultural	Talleres, cursos para escolares, profesores. Programas para familias y público con necesidades especiales. Realizan programas del tipo "noches en el museo" o día de puertas abiertas para acercar al público general	Intervenciones por/con artistas y educadores del museo quienes comparten ideas. El público puede ser invitado a participar o no. Visitas guiadas en las que se busca la crítica de la autoridad implícita en las instituciones, relativizándola y haciendo visible que es una voz entre muchas otras	Ampliar la función de exhibición de una institución y construir a esta políticamente como un agente para el cambio social
¿PARA QUÉ?	Transmitir el conocimiento de las diferentes disciplinas artísticas	Asumen la función de educar al público del mañana y buscar la forma de introducir en el arte aquellas personas ajenas	Analizar, junto con el público, el museo y el arte en general, así como los procesos educacionales que tiene lugar dentro de ese contexto. Los espacios expositivos se entienden principalmente como mecanismos que producen verdad	No se trata de acercar el museo a ciertos sectores de la población sino de que la institución se abra al mundo que le rodea.
MODELOS DE EDUCACIÓN	Contenido académico. Sin cuestionamiento. Para público con formación en disciplinas artísticas	Contenido académico. Sin cuestionamiento. Destinado a un futuro público. Metodologías de transmisión de forma lúdica.	Museología crítica. Pedagogía crítica. Cambios de papel entre el que enseña y el que aprende (feedback). Desarrollo de la capacidad analítica de la institución dentro de su espacio protegido	El acto recíproco. Los cambios de una institución se producen cuando se promueve la conciencia crítica y el empoderamiento del individuo. Activismo

Cuadro 3.3: Discursos de los departamento de educación. (Cebrián, De Pascual, Lanau, Megías y Morales, 2010, p.66).

En esta investigación enfocada en la participación y la implicación en el museo, observamos que la más democrática y la que se acerca a un paradigma crítico, sería el discurso transformativo. Desde este posicionamiento todos los agentes implicados en un museo (educadores, público, comisarios, etc.) deben participar, y el objetivo no es que la gente o usuarios se acerquen al museo, sino que sea el museo quien se habra a ellos, es decir, que realmente sea una institución permeable. De manera que se hace un llamamiento a la conciencia crítica y al empoderamiento del individuo. Consideramos que este discurso es el que está más cerca a lo que para nosotros es el papel de los museos y su posición educativa, aunque como agentes externos a la propia institución, entendemos que el discurso desde el que podremos trabajar es el deconstructivo, donde podemos acercarnos al arte desde un posicionamiento crítico.

La exposición como recurso

Dentro de las actividades que se realizan en los museos y centros de arte, las exposiciones suelen ser la estrella, en torno a ella gira toda una serie de recursos y actividades complementarias. La exposición es en sí misma un medio comunicativo y puede llegar a ser un contexto perfecto para el aprendizaje (Dysthe et al., 2013). Cuando deja de ser el foco de atención, objeto de consumo y de protagonismo absoluto, y pasa a entenderse como un recurso más de reflexión y un espacio de encuentro, es cuando se da pie a que pueda suceder un aprendizaje significativo.

La exposición puede ser activada con diferentes mecanismos, los tradicionales suelen ser las visitas (dentro de las cuales hay muchas tipologías: visita guiada, dinamizada, comentada y performativa) pero lo cierto es que puede ser un detonante y una excusa perfecta para el intercambio de opiniones e ideas. Podemos activar experiencias y vivencias únicas donde se dé la participación de los usuarios y encontrar, o incluso crear a partir de ella, una pluralidad de voces y discursos. Para que esto pueda suceder tenemos que situarnos en el paradigma postmoderno y constructivista y dejar que no sea la voz única del comisario o del educador la que prevalezca como verdadera, sino que, al contrario, se puedan mostrar una polifonía de voces.

Por tanto la exposición puede ser entendida como la oportunidad del museo para dialogar con el público. Lo que sucede en algunas ocasiones es que al entender la exposición como un recurso didáctico en sí mismo parece que solo ella es la que realiza el diálogo con el público, pero en numerosas situaciones lo que sucede es que este diálogo no termina de producirse ya que nuestro interlocutor solo recoge una sola voz y puede sentirse desplazado,

o no encajar en la direccionalidad¹⁶ (Ellsworth, 2005) desde el que se ha planteado el discurso.

En este momento es cuando tiene sentido la figura del educador de museos o mediador artístico como persona encargada de detonar el diálogo, de contribuir a generar otros relatos e invitar a crear otras miradas, e incluso otros recorridos.

Nosotras vemos la exposición como un detonante perfecto para trabajar. Nos parece interesante recoger las ideas generales que propone el comisario, el artista o el equipo que plantea dicha propuesta y a partir de ella poder generar nuevos discursos, reflexiones y ver hasta dónde podemos llegar.

La figura del mediador-educador

Ante todos estos giros educativos aparece la figura del educador de museos o también denominado mediador. Si tenemos en cuenta toda la trayectoria de los museos, la figura del educador es relativamente joven. Esta figura surge en los años 70 para atender a los colegios y escolares que comenzaron a ir a los museos. Su trabajo lo solían realizar personas de la tercera edad o profesores jubilados que se ofrecían como voluntarios, los denominados tradicionalmente guías (López y Alcaide, 2011). Muchas de las actividades que realizaban, al estar dirigidas a escolares, se basaban en ofrecer recursos que se adaptasen a contenidos de la educación formal. Poco a poco se van incorporando nuevos profesionales que procuran atender a una mayor parte de la población, es en este momento cuando comienzan a parecer los programas para públicos. Aunque el papel del educador de museos o mediador continúa siendo indefinido, tiene dos funciones claras: una educativa-difusora y otra investigadora (López y Alcaide, 2011).

De nuevo, al igual que toda la institución cultural, la propia figura del educador se ve cuestionada, e incluso en algunos momentos se aboga por su desaparición o por adaptarla a una mayor invisibilidad (Gamoneda, 2009) en pro de dejar una mayor independencia al visitante; pasa de ser un punto de referencia a un agente más de diálogo con el público y la obra.

La realidad de la figura del educador también está determinada por el posicionamiento educativo; de esta manera tendríamos:

¹⁶ El concepto de la direccionalidad es desarrollado por Elizabeth Ellsworth en su libro *Posiciones en la enseñanza* (2005) este concepto extraído de los estudios de relato fílmico se refiere a como un discurso es diseñado y pensando hacia un destinatario ideal, y como ese discurso puede excluir a los demás destinatarios al no estar dirigido hacia ellos.

- El educador reproductivo que apenas se limita a transmitir el discurso que otros (comisario, conservador o artista) han elaborado (Figura 3.10).
- El educador deconstructivo que posicionado en la pedagogía crítica entiende que él también es un agente reflexivo y puede generar su propio discurso, e invita al visitante a crear también un discurso personal.
- El educador como mediador reflexivo (Olaiz y Soria, 2009) que busca la reflexión por parte de los visitantes y el cuestionamiento del discurso oficial.
- El educador como “agitador político” (Antúnez, 2009) que desde la teoría crítica busca la creación de conocimiento propio por parte de los visitantes; procura basar la experiencia en el museo, en un aprendizaje significativo para el público.

En cualquier caso, el educador pasa a ser la persona que inicia un diálogo o conversación, y es través de la charla y la escucha donde se busca la creación de aprendizaje.



Figura 3.10: *Museum Highlights: A Gallery Talk* (1989) Andrea Fraser, Performance realizada en Philadelphia Museum of Art. En esta performance Andrea Fraser parodia la figura del guía de museos y cuestiona el discurso reproductivo del mismo y su figura como poseedor de conocimiento verdadero. Recuperada de <http://nagel-draxler.de/artists/andrea-fraser/> el día 30 de abril de 2013.

3.2.5 Públicos, visitantes e invitados

Cuando los museos y centros de arte focalizan su atención en los públicos, visitantes o usuarios, pasan a ser considerados de diferentes formas. Son los cambios sociales, la ampliación del concepto de conocimiento y su construcción, los que transforman las funciones de los museos. Podríamos decir que los cambios que se producen en los individuos que forman la sociedad son los que detonan a su vez esta transformación. Es decir, así como va cambiando la sociedad, los museos se van transformando y esperan a un tipo de visitante que, en muchos casos, no deja de ser un visitante ideal. Podríamos afirmar que los cambios fundamentales pasan de concebir al visitante como un agente pasivo a un agente activo. Carla Padró (2009) realiza un estudio sobre los visitantes y crea una pequeña clasificación según la construcción ideal del museo. A través de un recorrido histórico, observamos cómo el posicionamiento del visitante ha ido evolucionando frente al museo y el museo ha ido modificando a su visitante ideal.

Durante el siglo XIX el visitante esperado es el “connoisseur” (Padró, 2009) un experto que comprende y realiza la ritualización del museo. La visita se entiende como un acto sofisticado y por tanto el visitante debe serlo también. Es conocedor de lo que se muestra en el museo y el principal acontecimiento que se realiza es la contemplación mediante la cual se espera alcanzar la experiencia estética. Comparte los mismos valores que el museo, en este caso valores de la burguesía moderna. Este visitante es un hombre, ya que se asume que las mujeres no llegan a alcanzar los conocimientos sofisticados necesarios; ellas están recluidas en el contexto doméstico y un espacio público, como el museo, es territorio de la masculinidad (Pollock, 1998).

También en el siglo XIX encontramos al “visitante victoriano”, del cual se espera que sea una proyección idealizada de como el pensamiento liberal quería que fueran los ciudadanos (Padró, 2008). Aquí el visitante va a demostrar su refinamiento intelectual, su gusto por el principio de orden y elegancia, y su muestra de valores. Por eso es igual o más importante ser visto por otros que ver las propias obras de arte. El museo entonces es un espacio instructor del buen gusto, donde se determina lo que debe ser contemplado y admirado. Estas nociones atienden a un sujeto universal donde se prioriza a las clases altas y donde el museo finalmente es un espacio público que marca estas diferencias. Aunque poco a poco se abre esta concepción de direccionalidad, la clase media sigue estando vinculada a la intelectualidad. Los rituales que realizan los visitantes es hablar bajito, contemplar y comentar aspectos formales (Padró, 2008)

Después tendríamos lo que Padró (2008) denomina “visitante que desea”,

que realiza largas colas para entrar, hace una visita cultural, en ocasiones rápida, y puede estar asociado al turista que visita una ciudad buscando un ocio cultural. Es un tipo de visitante que está asociado al consumo pasa a ser un público al que dirigirse, y el museo pasa también a ser un lugar principalmente de ocio y consumo y comienzan a utilizarse estrategias de marketing (Hopper Greenhill, 1998). Se realizan estudios de públicos a la vez que se buscan los target a los que dirigirse, se unifica a visitantes por públicos objetivos y ya no hay un visitante ideal, sino muchos públicos a los que atraer a este nuevo espacio de consumo.

Hay estudios que nos indican que el 20% de las visitas entre diario son escolares o que el 80% del total de las visitas se hacen en pareja o con amigos (Pérez, 2000) y el 50% están realizadas por familias. Así el museo y centro de arte demarca unos nuevos visitantes: turistas, familias, escolares, público adulto, personas con necesidades especiales, ancianos, mujeres/hombres, comunidad étnica local (Pérez, 2000).

El museo también pasa a ser un lugar donde el público tiene que sentirse cómodo y los públicos pasan a ser invitados (Lanau, Morales, 2014); el museo se transforma en un anfitrión que quiere satisfacer las necesidades de estos públicos y debe adaptarse a sus deseos y necesidades.

Por último, encontramos al “visitante que es crítico” (Padró, 2009) con el propio museo, deja de pensar lo que el museo ha destinado para él y actúa deshaciendo el discurso que se le presenta. Es alguien que se interroga, analiza lo que le muestran, se cuestiona quién ha construido ese conocimiento y a partir de él crea su propio discurso. Tal vez este último visitante no es precisamente el que museo piensa como ideal, más bien podría ser aquel que en estos momentos está buscando o exigiendo una apertura donde puedan entrar más voces.

Especialmente nos interesa el museo que enfoca su actividad en sus usuarios ya que estos tienen otro cariz; ya no están dirigidos a un público objetivo al que hay que atraer, sino a individuos o colectivos que ven en el museo un agente social que puede ofrecer recursos para sus necesidades.

Los nuevos roles de los públicos

En la actualidad desde los museos se está buscando una mayor implicación y participación ciudadana. Al público ya no se le considera un visitante pasivo, incluso en muchos casos se le denomina como un productor cultural (Juanola, Colomer, 2005). Ya no se ve solo a una persona que se acerca al museo a adquirir conocimiento, sino que también lo puede aportar (Figura 3.11).

Desde algunos museos se realizan proyectos donde se propone participar

al ciudadano o a la comunidad local. Un ejemplo de ello es la exposición “Cuadros de Pintoras” realizada en Paisley Museum y la Galería de Pintura de Escocia, celebrada en agosto de 1991, que se organizó con la ayuda de los miembros de grupos feministas locales y se utilizaron los cuadros de los fondos del museo (Hopper Greenhill, 1998). Todas las obras fueron seleccionadas por mujeres y niñas, y los rótulos contenían las opiniones de estas. De esta manera se evidenció que existen varias formas de presentar la información a parte de la del conservador del museo. El Brooklin Museum de New York tiene un programa donde los visitantes asiduos escriben las cartelas de los cuadros, de este modo se puede leer el significado, la visión y la postura, y se crea un discurso desde una pluralidad de voces. Estos son solo unos pocos ejemplos de cómo algunos museos están ampliando su compromiso con los ciudadanos y van aumentando su participación dentro de los museos. Entendemos que hay una voz más que se quiere oír, ya que “las personas son también fuente de conocimiento, al igual que los lugares y las actividades”(Hopper Greenhill, 1998, p.48). Los públicos pasan a tener un nuevo rol como productor cultural, pero depende del museo cuánto pueden llegar a participar activamente e incluso colaborar o cooperar dentro de estas instituciones culturales.

¿Qué sucede con las familias en los museos y centros de arte?

Según puntualizamos en el apartado anterior, las familias son el 50% de los visitantes de los museos y centros de arte, de los cuales un 15% lleva niños



Figura 3.11:
Acción realizada
en Documenta12,
promovida por el
departamento educativo,
donde el público se
ponía una careta de
los comisarios que
realizaron esa edición.
Recuperada de <http://canadianart.ca/online/see-it/2010/02/18/extra-curricular/> 24 de noviembre de 2014.

menores de 12 años. A su vez, es un grupo en crecimiento: “las investigaciones realizadas recientemente en Gran Bretaña muestran que la familia es un segmento del público de los museos que está creciendo con gran rapidez” (Middleton, 1991, citado en Hopper Greenhill, 1998, p.34). Las exposiciones en su mayoría están dirigidas a un público adulto, sin embargo muchos de estos adultos acuden a ellas con sus hijos. Se preocupan de encontrar lugares que sean atractivos e instructivos y en los que sea posible una experiencia social para todos (Hopper Greenhill, 1998). Por ello desde el museo se ofrecen toda una serie de recursos para cubrir las necesidades que puedan tener las familias, desde guías didácticas para que los padres puedan ver la exposición y a su vez interactúen y propongan cuestiones a sus hijos; hasta visitas taller con otras familias acompañadas con un educador; o recursos didácticos denominados “auto-servicio” (Orbach, 2005), que suelen ser actividades y juegos para que las familias exploren juntos el museo y tengan una experiencia conjunta; de esta forma la exploración se realiza como un grupo intergeneracional (Orbach, 2005).

Por su parte, Hopper Greenhill (1998) reflexiona sobre las familias:

Según estudios demográficos realizados en muchas partes del mundo, si bien es cierto que está disminuyendo la proporción de jóvenes con respecto al total de la población, también lo es que está aumentando el grupo de familias. Los adultos comprendidos entre los 25 y 40 años son quienes más probabilidades tienen de estar en pleno proceso de formación de una familia, y forman un grupo social que va en aumento (p.34).

No obstante, vemos de nuevo que este planteamiento atiende solo a un tipo de familias, aquella que está compuesta por adultos con niños, cuando, como ya hemos mencionado en repetidas ocasiones, la diversidad familiar está en aumento. Además del total de las familias que visitan un museo, las actividades para este público se centra solo en el 15% que lleva niños menores de 12 años, el resto de familias queda entonces excluido de actividades conjuntas y específicas para ellos.

El museo y el centro de arte un espacio intergeneracional

Observamos que actualmente el museo y el centro de arte es un espacio plural y puede ser el lugar perfecto para el aprendizaje de todas las edades:

Ocupan una excelente posición para ofrecer un servicio de educación continuada que pretende que las personas no dejen de adquirir conocimientos cuando llegan a determinada edad, sino que la actividad de aprendizaje se produzca a todas las edades y en ámbitos muy diferentes (Hopper Greenhill, 1998, p.221).

Entendemos que el museo es un espacio propicio para que se produzca aprendizaje en todas las edades, entonces ¿por qué no realizar este aprendizaje de forma conjunta en lugar de segmentar al público por edades?. Los propios departamentos educativos pueden ofrecer recursos que impliquen a todas las edades, y además aprendan juntos. Los museos ya son un espacio intergeneracional pero vemos que no debe reducirse únicamente a ser un espacio que concentre esta realidad intergeneracional, sino que tiene que ofrecer dispositivos que potencien y favorezcan este encuentro. Al igual que tiene que preocuparse por crear recursos destinados a la multitud de significados que conlleva ser una familia hoy en día, y de esta forma estar atento a la pluralidad de sociedades, de comunidades y de miembros que la componen.



3.3 ¿CÓMO? EDUCACIÓN, ARTE E INTERGENERACIONALIDAD

Si nuestro espacio de trabajo es el museo o centro de arte, lo más apropiado para nosotras es trabajar a través de la educación y el arte, por ello, estas son las herramientas que escogimos para poder trabajar la intergeneracionalidad. Recordamos que las familias son un grupo numeroso en estos espacios y se destinan programas específicos centrados en ellas. Son en estas actividades, enmarcadas dentro de la educación artística, donde podemos encontrar una mezcla de generaciones. Nos parece importante realizar una reflexión sobre cómo entendemos la educación y el arte dentro de nuestro nuevo formato, por lo que nos detendremos en esta cuestión.

Para nosotras la educación no solo se produce en el entorno escolar; el centro de arte o el museo son espacios también educativos. Consideramos que el término educación expandida define muy bien cómo entendemos este nuevo formato propuesto para estos espacios educativos y de cultura. Además, desde nuestra investigación no solo entendemos la educación artística como un vehículo de aprendizaje sino que entendemos que el arte en sí mismo también lo es. Por este motivo, partiendo de la educación artística, nos hemos acercado a estrategias propias del arte contemporáneo como acciones educativas.

A través de nuestra investigación hemos encontrado que la educación intergeneracional es una propuesta educativa desarrollada desde mediados del siglo XX de forma regular, pero en realidad siempre ha sido una forma natural de aprendizaje basada fundamentalmente en el paradigma educativo que define Delors (1996): Una educación a lo largo de la vida sin límites temporales ni espaciales para aprender a vivir, a conocer y a ser.

La educación artística y el arte nos parecen los recursos perfectos para trabajar la intergeneracionalidad ya que pueden generar acciones y discursos para todas las edades.

3.3.1 Educación expandida

El término educación expandida propiamente dicho, fue acuñado por Zemos98 (2012) aunque ellos mismos admiten que no es algo que se hayan inventado o les pertenezca, sino es algo que ya existía; sin embargo, sí que lo teorizaron y la educación se empezó a entender desde otros puntos de vista (Figura 3.12). Desde la pregunta de “¿y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar?” (Díaz, 2012, p.51) se hace un desplazamiento de la educación hacia espacios y momentos que dentro del sistema moderno o tradicional no estaban contemplados. Cuando se habla de expandir la educación, se refieren a abrir nuevas vías de comunicación y a reconocer que la educación sucede en una conversación, en una discusión; que puede nacer del conflicto, del disfrute o el placer, y que en cualquier momento y en cualquier lugar aparece este acontecimiento. La educación expandida no es solo irnos al lugar de la educación informal porque ya en el propio acto de expandirse se realiza una hibridación entre el adentro y el afuera. Es como si la educación hubiera estado durante años encerrada en cuatro paredes y ahora ha llegado el momento de derribar los muros: “El sentido de la educación expandida es una educación conmovedora: que con-mueva, que active los sentidos y que nos haga cambiar de posición” (Díaz, 2012, p.54).



Figura 3.12: Imagen de “Banco Común de Conocimientos”, proyecto realizado por Platonic en el marco del Festival Zemos98 la *Escuela Expandida*. Recuperada de <http://equipo.zemos98.org/La-escuela-expandida-se-estrenara-el-dia-10-de-agosto-de-2014>.

Con este movimiento proveniente de los sentidos activados, podemos ir a cualquier lugar y a cualquier momento y disfrutar del aprendizaje que allí se pueda generar.

Entendemos la educación desde esta propuesta porque realmente aprendemos todo el tiempo (Freire Juan, 2012) y si asumimos nuestra realidad líquida (Bauman, 2005) vemos que nos desplazamos en un terreno cambiante y móvil que no nos permite estar en un único espacio de aprendizaje. En este expandir, los espacios ya no son lo fundamental sino que nos asumimos a nosotros mismos como el lugar y el momento, dentro de nosotros está el proceso de aprendizaje. Estos son los motivos por los que nos interesa este posicionamiento planteado por Zemos98. Pero para concretar más podemos pararnos en dos conceptos que, a su vez, son dos razones fundamentales: el tiempo y el espacio. El contexto temporal¹⁷ es fundamental dentro de la educación intergeneracional ya que asume que la educación sucede en cualquier etapa de nuestra vida y que la educación es un proceso constante. El segundo es el espacial, puesto que evidencia que no solo se produce el aprendizaje en un contexto formal, sino que al suceder en cualquier lugar, el centro de arte o el museo son espacios potencialmente educativos (algo ya desarrollado en el capítulo anterior).

Expandir la experiencia

También nos interesa el punto en el que sitúa Dewey (1938) la educación desde la experiencia, como una fuerza de movimiento. Aunque la experiencia siempre se produce (siempre hay una experiencia en todo proceso), no es lo mismo tener una experiencia, que aprender desde la propia experiencia generada; aprender desde una experiencia que provoca curiosidad, crea deseos, pero también conflictos y situaciones de tensión. Es en esos lugares donde se dan procesos de negociación y de mediación, y donde se disparan procesos de comunicación y aprendizaje. Entendemos que dentro de las experiencias intergeneracionales estos espacios de tensión pueden existir ya que, como Mead (2002) enunciaba, conviven diferentes generaciones. Nos encontramos ante una ruptura generacional y estos espacios de encuentro, conflicto y diálogo, son fundamentales para continuar creciendo no solo desde un proceso personal sino también de forma colectiva.

Además, Dewey (2010) nos recuerda que “vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y solo extrayendo en cada tiempo

¹⁷ No desde una perspectiva del momento y tiempo concreto, sino temporal en cuanto a la vida de las personas.

presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro” (p.90). La temporalidad es fundamental dentro de nuestro aprendizaje, estamos aprendiendo constantemente, ya no hay un tiempo exclusivo de aprendizaje. De cada experiencia se pueden extraer aprendizajes que nos influirán en nuestro futuro, por esto tenemos que ser conscientes de la expansión de la educación. Martín Barbero (2012) reflexiona que “estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una sociedad del conocimiento y aprendizaje continuo, esto es una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo: el trabajo y el ocio, la oficina y el hogar, la salud y la vejez” (p.106); el conocimiento y el saber se dislocan y pasamos a valorar el saber común que nace de la experiencia vivida. Esta experiencia puede servir de punto de encuentro entre varias generaciones para aprender juntas y no solo juntas, sino unos de otros en todas las direcciones. En todos estos lugares es desde donde nosotras entendemos nuestra posición educativa y por ello encaja perfectamente con el planteamiento que se realiza en esta investigación.

3.3.2 Educación Intergeneracional

En la actualidad vivimos en lo que Margaret Mead (2002) denomina ruptura generacional. Esta ruptura producida por los cambios sociales¹⁸ es preocupante para muchos desde hace varias décadas. La Educación Intergeneracional (EI) se plantea como una solución a esta cuestión; pero para hablar de la EI, tenemos que remontarnos a un campo más amplio: los programas intergeneracionales. Estos programas tienen como objetivo promover las relaciones entre generaciones, y sería dentro de este tipo de acciones donde se enmarca la denominada EI.

Programas Intergeneracionales

Los programas intergeneracionales surgen en Estados Unidos en la década de los 60. Se pueden distinguir desde entonces 3 etapas de desarrollo (Newman y Sánchez, 2007).

La primera etapa, comprendida desde finales de los años 60 hasta los años 80, tenía como principal objetivo trabajar con el distanciamiento generacional producido por los cambios del mercado laboral. Muchas familias norteamericanas se desplazaban a las grandes ciudades y esto conllevaba un distanciamiento con los familiares de mayor edad. En muchos casos las personas mayores se quedaban en soledad sin los recursos y apoyos necesarios de los miembros más jóvenes de las familias. Los programas intergeneracionales buscaban paliar las necesidades de estas personas y estas actividades se centraban en crear recursos para estas personas que se encontraban aislados.

Más adelante, a partir de los años 80 hasta los 90, estos programas comienzan a centrarse no solo en las problemáticas de los mayores, sino también en los jóvenes. Ambos rangos generacionales tienen problemas comunes de alcoholismo, desempleo, aislamiento social, etc. Las actividades se focalizan en trabajar con el consumo de drogas, alcohol, embarazos prematuros de jóvenes y el aislamiento de los mayores. Se busca un sistema social y de relaciones para que ambas generaciones se apoyen mutuamente.

La última etapa comienza en los años 90 y llega hasta nuestra actualidad. Los programas intergeneracionales se establecen como un instrumento para el desarrollo comunitario y estos se expanden por Europa y Latinoamérica (Newman y Sánchez, 2007).

¹⁸ Cambios referidos a los ya comentados: el éxodo rural, la individualización de las ciudades, el predominio de la familia nuclear, la revolución tecnológica, etc.

Durante estas décadas aparecen diversas instituciones que promueven estos programas, al igual que ayudan a su difusión y a investigar sobre ellos. En 1979, se funda en Filadelfia el Centro Intergeneracional de la Universidad de Temple, que se dedica a la sensibilización de la necesidad de estos programas. En Europa, en 1999, se crea en Holanda el Consorcio Intergeneracional para los Programas Intergeneracionales, una organización sin ánimo de lucro que busca el desarrollo del campo intergeneracional a nivel mundial. En España, en 2005, se crea la Red Intergeneracional que busca apoyar este campo intergeneracional en el panorama nacional (Gutiérrez, M. 2011). Lo que comprobamos con esto, es que los programas intergeneracionales y las instituciones que los promueven surgen para contrarrestar una necesidad social: propiciar un mayor acercamiento entre generaciones.

La definición de los Programas Intergeneracionales

Los programas intergeneracionales se han definido en diferentes momentos. De entre las múltiples definiciones realizadas, hemos seleccionado cuatro que nos parecen más representativas; todas ellas crean un mapa plural de propuestas y aúnan unas características comunes:

- En 1983, Ventura-Merkel y Lidoff los definen como actividades que incrementan la cooperación, la interacción y el intercambio entre personas de diferentes generaciones. Implican compartir habilidades, conocimientos y experiencias entre jóvenes y mayores.
- En 1993, para el National Council on Aging son programas que tienen como objetivo incrementar la cooperación o interacción entre dos generaciones a partir del intercambio de experiencias y conocimiento entre jóvenes y mayores.
- En 2009, Almeida, Hatton-Yeo y Marreel, marcan su finalidad en acercar a personas con el propósito de conseguir beneficios mutuos y promover el entendimiento y el respeto entre generaciones.
- En 2011, Gutiérrez, M. los define como programas organizados y planificados que tratan de promover relaciones entre individuos de diferentes generaciones. A través del intercambio de experiencias persiguen beneficios tanto individuales como sociales, culturales y económicos, proporcionando oportunidades para disfrutar y beneficiarse de la riqueza que puede conllevar, y normalmente conlleva, el encuentro entre diferentes singularidades. (Gutiérrez, M. 2011, p.29).

Las primeras definiciones enmarcan los programas intergeneracionales entre jóvenes y mayores. En un inicio su origen es atender unas necesidades sociales que surgen entre estas dos generaciones; en la segunda etapa se centra, principalmente, en clases sociales con necesidades socioeconómicas. Personalmente nos interesan las definiciones más actuales ya que consideran toda la pluralidad de generaciones, ya no se destinan únicamente a jóvenes y mayores sino a cualquier individuo. Esto es lo que realmente nos parece importante y encaja perfectamente dentro de la educación expandida: ofrecer programas para atender a personas de cualquier edad y no segmentar por generaciones, ya que cuando se habla únicamente de jóvenes y mayores se continúa fragmentando a una parte de la población, y esta necesidad de encuentro no debe darse solo entre dos generaciones.

También se repite la idea del encuentro, el intercambio, para compartir experiencias, conocimientos o habilidades. Las experiencias y los encuentros son fundamentales, y son el verdadero objetivo de estos programas si queremos construir una ciudadanía plural y fomentar la cooperación. Es esencial crear este lugar de encuentro y promover una participación conjunta, valorar los conocimientos comunes y potenciar los saberes de cada generación.

Pensamos que dentro de estas definiciones se ajusta perfectamente el programa intergeneracional que planteamos en esta investigación. Nuestra intención es crear un espacio de encuentro que fomente las relaciones y la interacción entre las personas participantes, sin distinción de edad.

Tipologías de los programas intergeneracionales

Hay diferentes formas de enmarcar los programas intergeneracionales. Se pueden clasificar por su desarrollo comunitario, por la educación, la inclusión social, la formación laboral, el medioambiente, el arte y la cultura, la salud o la historia.

Entre estas categorías consideramos que nuestro programa encajaría dentro de la educación y el arte y la cultura, ya que nuestro planteamiento es ofrecer, en museos y centros de arte contemporáneo un recurso educativo a través del arte.

Hay autores que se basan en otras cuestiones y establecen categorías relacionadas con el tipo de relación y de servicio comunitario que realizan las generaciones (Pratt, 1986, McCrea y Smith, 1997 Sánchez y Díaz, 2005). También existen categorizaciones por el nivel de interacción entre los participantes de los programas (MacCallum, 2006); por criterios educativos (Sáez, 2002, Sánchez y Díaz, 2005 y Newman y Sánchez, 2007); en las

relaciones entre participantes (Kaplan, 2004), o por la innovación y campo de acción (Bressler, Henkin y Adler, 2005).

Dentro de las categorías de la relación y servicio que se dan, se distinguen tres tipologías (Pratt, 1986, McCrea y Smith, 1997 Sánchez y Díaz, 2005):

- Programas en los que los mayores ofrecen un servicio a los jóvenes o niños (los mayores son los que sirven a las generaciones jóvenes). Suelen actuar como cuidadores o como formadores. Cuando lo hacen como cuidadores el objetivo es facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral, y están encaminados al servicio familiar. Se pueden dar en familias de pocos recursos tanto económicos como de apoyos sociales que necesitan de estas ayudas. En el caso de actuar como formadores, suelen realizar un papel de orientadores en cuestiones académicas o ponen sus conocimientos para la orientación profesional.

- Programas en los que los jóvenes son quienes ofrecen un servicio a los mayores. En este caso los jóvenes suelen realizar labores de acompañamientos, ayuda o formación. Cuando son de acompañamiento, visitan a los mayores durante una o dos horas a sus domicilios, residencias, etc. Las actividades de distracción, juegos de mesa, actividades artísticas, charlar, etc., son las habituales. Cuando son servicios de ayuda, el objetivo es facilitar labores cotidianas a los mayores como por ejemplo: acompañamiento al médico, limpieza de hogar, etc. En cambio, si es en la formación son actividades para aprender habilidades o destrezas que los mayores pueden utilizar en la sociedad actual, como el manejo de ordenadores, nociones de informática o alfabetización (Figura 3.13).

- Programas donde jóvenes y mayores realizan un servicio conjunto a la comunidad. En este caso el servicio no es de unos con otros sino juntos. Realizan laborales para mejorar la vida comunitaria. La actividad es conjunta y suelen plantear juntos soluciones a problemas que pueden darse en su comunidad.

Esta categorización, al fundamentarse únicamente en el servicio social, no valora otro tipo de relaciones. Por otro lado, participan solamente personas con alguna necesidad o carencia social y parece que estos programas surgen para resolver esta problemática. Al mismo tiempo, se basan en reactivar al mayor dándole un papel más activo en la sociedad o bien en ofrecerle los cuidados que necesita por falta de recursos y apoyos, por lo que son

Figura 3.13: Ayuda intergeneracional. Una voluntaria ayuda a una persona mayor con los ejercicios de ortografía. Recuperada de <http://www.elperiodico.com/es/noticias/horta-guinardo/menor-mayor-3218649> el 11 de agosto de 2014.



programas muy centrados en el rol y el papel del mayor.

Con respecto a la categorización en la interacción, destaca que cuatro niveles de interacción entre los participantes de un programa (MacCallum, 2006):

- Yuxtaposición: donde las personas de diferentes generaciones se reúnen en un espacio y tienen contactos ocasionales.
- Intersección: se reúnen en un mismo espacio y comparten algunas actividades juntos, aunque su referente sigue siendo su propio grupo generacional.
- Agrupamiento: grupos de trabajo para realizar algún proyecto juntos. La interacción es mayor pero finaliza al terminar el proyecto.
- Convivencia: cuando conviven en comunidad e interaccionan; deciden y planean sus actividades conjuntamente.

Dentro de esta clasificación, cuando se llega al nivel de convivencia, los programas intergeneracionales están superados, los miembros de la comunidad interactúan sin una mediación y entonces las actividades se hacen de forma conjunta y autónoma. Nuestra intención es alcanzar un nivel entre intersección y agrupación dentro de nuestra propuesta. Dado que son talleres de corta duración, llegar a una convivencia es muy complicado en

cuanto a temporalidad, pero no queremos que sean simplemente una serie de actividades conjuntas donde cada generación o grupo se tiene así mismo como referente, sino que nuestro deseo es poder construir un diálogo entre todos.

En la clasificación enfocada en el criterio educativo, los autores realizan dos categorías (Sáez, 2002, Sánchez y Díaz, 2005 y Newman y Sánchez, 2007):

- Aquellas donde se realiza un co-aprendizaje cuyo objetivo es el intercambio mutuo de información, conocimiento y aprendizaje entre los participantes. En este tipo de programas no se busca una relación unidireccional de unos conocimientos, actitudes o valores, sino la comprensión mutua y en diálogo entre los diferentes participantes. En esta multidireccionalidad reside la esencia del aprendizaje.

- Y aquellas donde no se desarrolla un co-aprendizaje: son actividades donde se comparten un espacio, se aprende juntos una serie de conocimientos, pero no hay relación entre los participantes. Podríamos decir que se realiza un proceso de aprendizaje conjunto pero no entre ellos.

Por nuestra parte, pensamos que lo ideal sería programas intergeneracionales basados en un co-aprendizaje. La experiencia intergeneracional puede llegar a confluir en un verdadero encuentro y alcanzar objetivos de acercamiento y colaboración si compartimos los conocimientos o las diferentes habilidades que cada uno posee. Por ello, nuestro programa intergeneracional lo queremos enfocar dentro del co-aprendizaje, consideramos que todos somos poseedores de destrezas y conocimiento que podemos compartir con lo demás para continuar desarrollándonos y creciendo juntos.

En las tipologías que se establecen en cuanto al contacto entre sus participantes, el autor Kaplan (2004) establece 7 niveles:

Nivel 1: Las relaciones se darían como en una clase magistral.

Un grupo de edad aprendería del otro pero no habría un contacto individual entre participantes.

Nivel 2: La relación se mantiene a distancia por medio de redes sociales, correo electrónico o postal.

Nivel 3: Contactos directos de forma esporádica en la realización de excursiones o actividades puntuales.

Nivel 4: Las actividades se dan con una cierta periodicidad.

Nivel 5: Se realizan actividades fijadas durante un tiempo determinado, como la duración de un curso escolar, unos meses, etc. No son actividades puntuales.

Nivel 6: Actividades programadas regularmente que están estructuradas e integradas dentro de una institución.

Nivel 7: Cuando el contacto se produce de manera natural. Grupos de diferentes edades se relacionan en un espacio común.

Entendemos que estos niveles de contacto no miden el tipo de participación, sino principalmente cuál puede ser el contacto entre las personas, pero, sobre todo, cuantifica el tiempo que pueden estar juntos. Para nosotras es importante más que el contacto, la relación entre los participantes aunque sea en una actividad puntual; esta programa intergeneracional puede significar un encuentro y un espacio para compartir en conjunto.

Por otra parte, nos ha parecido muy interesante la clasificación que se establece en los grados de innovación. Los autores Bressler, Henkin y Adler (2005, citados en Gutiérrez, M. 2011) realizan una clasificación de cuatro niveles, donde se establecen las ventajas y desventajas (cuadro 3.4).

Nuestro programa podríamos encajarlo entre los niveles 3 y 4 de innovación. Por un lado, esta investigación se basa en revisar el formato de visitas de familias porque ya de por sí es un formato intergeneracional, puesto que participan varias generaciones, aunque no tiene ese carácter intergeneracional más abierto y dirigido a todos; por otro lado, comenzaríamos un programa nuevo dentro de una institución que no ofrece ninguna de estas actividades educativas. Además, como ya hemos explicado al comienzo de esta tesis, pensamos que el carácter novedoso de nuestra propuesta radica en dos cuestiones: ofrecer unas acciones donde no hay límite de edad ni fragmento de las edades, y basarnos en el arte contemporáneo como estrategia educativa. Sin duda resulta estimulante y, afortunadamente, contábamos con el apoyo de la institución.

Resumiendo, si hacemos una recopilación de estas tipologías, nuestro programa entraría dentro de los programas educativos con un enfoque co-educativo, donde trabajaríamos desde el arte y la cultura, buscando una

Grado de innovación	Ventajas	Desventajas
Nivel 1: Aplicar un programa desarrollado y promovido por otra organización	Se puede saber si el programa ha tenido éxito. Los materiales ya están elaborados.	Hay muy poca flexibilidad. El programa puede no ser el apropiado.
Nivel 2: Adaptar un programa ya en marcha a las particularidades del contexto donde se llevará a cabo	Permite identificar las necesidades del contexto. Permite cerciorarnos de que el programa que implementamos es el adecuado.	Una mala adaptación puede reducir el éxito del programa.
Nivel 3: Introducir carácter intergeneracional a un servicio ya existente	No se necesita nueva infraestructura. Se maximiza el uso de recursos existentes.	Puede haber dificultades en la institución. Resistencia al cambio.
Nivel 4: Comenzar un programa totalmente novedoso.	Es estimulante por ser algo nuevo y creativo.	Puede haber dificultades para justificar su implementación y para obtener recursos.

Cuadro 3.4: Clasificación grados de innovación. Bressler, Henkin y Adler (2005, citados en Gutiérrez, M. 2011, p.38).

interacción entre la intersección y el agrupamiento; las actividades se realizan de forma puntual pero aspirando a que se puedan llegar a desarrollar de forma periódica, y buscamos innovar introduciendo el carácter intergeneracional en las actividades que se ofrecen desde los centros de arte.

Una definición de la EI

La EI se centra principalmente en las relaciones y no tanto en el sujeto, de esta forma, lo que prima es la relación entre los implicados y no las supuestas necesidades particulares de cada uno. Se movilizan los encuentros comunitarios basándose más en los intereses concretos de cada persona que en las necesidades que podemos presuponer. Además, lo que predomina no es un conocimiento disciplinar sino que el acento se pone en la vivencia y en crear una experiencia compartida. Esto fomenta que tanto mayores como jóvenes, niños y adultos, puedan tener un aprendizaje desde las afecciones (Gutiérrez, M. 2011). La propia metodología se enfoca mucho más en la acción y el diálogo y no tanto en la obtención de unos resultados concretos. Pasamos de tener objetivos a tener metas que son el propio proceso de relación ubicadas

en las situaciones más que en la obtención de un conocimiento concreto. Por tanto, la educación se podría encuadrar desde una óptica intergeneracional (cuadro 3.5).

VISION DEL CONOCIMIENTO
Subjetivo, construido colectivamente, consensuado
METODOLOGÍA
Orientada a la acción, a la toma de posiciones, al diálogo
METAS EDUCATIVAS
Situaciones inmanentes, orientadas en el proceso de relación
VISIÓN DE LOS SUJETOS QUE ENTRAN EN RELACIÓN
El mayor como facilitador y mediador de procesos que permite el diálogo y la reflexión
TIEMPOS DE APRENDIZAJE
Singulares para cada sujeto
ESPACIO DE RELACIÓN
Posibilitador de encuentros y de relaciones
PLANIFICACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS
Posibilitadores donde tenga lugar la experiencia, diseñados a partir de las situaciones y, por tanto, alejados de toda pretensión categorizadora

Cuadro 3.5. Educación desde un enfoque intergeneracional (Gutiérrez, M. 2011, p.50.)

Este cuadro realizado por Gutiérrez, M. (2011) engloba muy bien la apertura que supone la educación desde un enfoque intergeneracional. Busca una educación más reflexiva donde las relaciones sean el foco y el objeto, y desde donde se pivote el conocimiento. Se entiende que el conocimiento se construye colectivamente, esta es una de las claves para la EI, ya que cuantas más voces haya más plural será el cuerpo de conocimientos que se construya.

La EI ha sido definida como “un diálogo libre entre personas de culturas distintas que, partiendo de campos motivacionales comunes, intenta descubrir

los valores simbólicos conducentes a enriquecer los proyectos de vida de los diferentes grupos” (García Mínguez, 2002 p.21)

Entendemos culturas distintas no como culturas geográficas, sino como culturas temporales. Como nos recordaba Mead (2002), en la época en la que vivimos cada generación puede ser considerada una cultura diferente. Estamos ante un momento de diversidad absoluta, y la EI pretende crear un punto de encuentro y atender a esta complejidad social. Cada generación tiene unos valores simbólicos diferentes que se han ido transformando con los cambios sociales. De nuevo, Mead (2002) nos trae a la memoria que no es tan importante decir qué valores son los que hay que aprender sino la importancia de los valores; desde estos conocimientos y valores diferentes se busca la comprensión y el diálogo entre esta pluralidad. La intención es la construcción de una sociedad equilibrada que viva y acepte esta diversidad. Desde las teorías constructivistas y la posmodernidad, se han visibilizado las pluralidades en las que vivimos, y la importancia de valorar y disfrutar de esta multitud de posibilidades. Uno de los principios de la EI es situarse como un proyecto de vida, ir al origen de nuestra felicidad y construir una sociedad justa y equitativa que acepte esta diversidad cultural: “ el comportamiento humano y la acción educativa intergeneracional están motivados por el factor de la gratificación en la construcción de un proyecto de vida” (García Mínguez, 2003, p.26).

Entendemos que la EI se complementa perfectamente con la educación expandida ya que ambas se enmarcan dentro de una educación a lo largo de la vida (Delors, 1996). Una educación sin límites temporales ni espaciales que sea el centro de la comunidad, que abarque desde la familia al mundo laboral, donde las instituciones culturales y los medios de comunicación son espacios educativos complementarios (Bedmar, 2003). Lo que se busca es lo definido por Delors (1996):

Aprender a vivir juntos: cooperar y participar con los demás.

Aprender a conocer: comprender el mundo, el placer de comprender, conocer y descubrir, adquirir la capacidad de investigación (que en realidad es innata), la curiosidad intelectual, el sentido crítico y la autonomía de juicio.

Aprender a hacer: influir en el entorno para mejorarlo. Trabajar en equipo y solucionar conflictos.

Aprender a ser: conocerse a sí mismo y realizarse.

Esto significa el desarrollo del ser humano, del nacimiento al fin de su vida, del conocimiento de sí mismo y en relación con los demás. La persona en toda su riqueza y complejidad. El individuo, miembro de una familia y una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños (Bedmar, 2003, p.76).

Dentro de este paradigma se sitúa esta investigación y la propuesta del programa intergeneracional. Entendemos la educación como un espacio abierto donde pueden participar todas las cultural partiendo de la diversidad en la que vivimos.

3.3.3 De la Educación Artística al arte como estrategia educativa

Explicadas las bases de la E.E y la E.I en la que nos fundamentamos para crear este programa, nos parece esencial centrar el área específica donde nosotras nos encontramos que es entre la educación artística y el arte como estrategia educativa. Podríamos desarrollar un recorrido de la enseñanza del arte a través de la historia desde el taller del artista griego a las academias de arte en la época Medieval, las escuelas modernas del XIX hasta llegar a la Bauhaus y la época actual (Belver, 2011). Pero dado que no es el aprendizaje mismo del arte lo que nos interesa, sino la educación a través del arte, vamos a partir de los modelos educativos que surgen desde el arte, para después hablar de las acciones educativas que se proponen. Nos interesa especialmente la tendencia educativa que entiende el arte comprometido con lo social y lo político que puede generar una transformación en la sociedad (Belver, 2011, p.29). Cuando la educación logra un carácter de disciplina adquiere a su vez una serie de parámetros que la enmarcan en una estructura concreta, pero queremos hacer hincapié en cómo se posiciona el arte como una forma de conocimiento (Goodman, 1990) y con ello valorar el arte como estrategia educativa.

Educación Artística como Disciplina

Los años 60 fueron muy significativos por muchas razones, durante ese tiempo se gestaron parte de los pilares en los que hoy estamos sostenidos. Los museos comienzan a tener clara su posición educativa y la educación artística se gesta como disciplina. Autores como Bruner y Eisner son los impulsores de recoger y organizar esta idea, lo que implica concretar y enmarcar los conocimientos específicos que aporta el arte, defender una estructura cognitiva y delimitar unas características. Entre ellas, señalamos tres:

- Contenidos reconocibles.
 - Una comunidad de profesionales que estudien dichos contenidos.
 - Un cuerpo de procedimientos característicos y métodos de trabajo que faciliten la exploración y la investigación.
- (Antúnez, 2008, p.351).

De esta forma nace la denominada Educación Artística Como Disciplina (EACD) que se termina de concretar en 1987 con Clark, Day y Greer en el nº 21 de la revista *Journal of Aesthetics Education*. Esto significó que el arte se podría enseñar y se podría aprender y, por tanto, se rompía con la idea de genio artista (Antúnez,

2009). La educación artística pasa a enmarcarse dentro de un currículum y a tener sus propios objetivos, contenidos y métodos de evaluación. La EACD se concreta en cuatro áreas fundamentales dentro de los roles de producción del arte: artista, crítico, historiador y teórico. En torno a estas cuatro figuras, se establece una serie de objetivos y contenidos necesarios para alcanzar estos perfiles (Acaso, 2002, citado en Antúnez, 2009).

El área de producción se centra en el rol del artista y creador y, por consiguiente, es fundamental adquirir una serie de destrezas y conocimientos concretos para saber crear cualquier tipo de dispositivo visual:

- La búsqueda del dominio de diferentes materiales, técnicas, equipos y herramientas de producción.
- El conocimiento y seguimiento de un método de creación que permita entender el trabajo del artista y valorar el proceso tanto como el resultado del mismo. En este contexto se entiende por método las diferentes etapas de un proceso que incluye la preparación o boceto, pasando por la limpieza del material una vez terminado el trabajo.
- Como consecuencia del modo de trabajar del creador se han de desarrollar habilidades tales como la paciencia, la persistencia y la autocrítica. Finalmente, se pretende que mediante la producción artística el alumno valore el trabajo de los demás de manera diferente puesto que se dará cuenta de la dificultad de crear una imagen, por sencilla que esta parezca. (Antúnez, 2009, p.353).

Mediante la producción, lo que se busca es que el alumno aprenda a manejarse en estas herramientas y valore la creación de un producto cultural por simple que sea. El rol del crítico que realiza análisis, interpretaciones o descripciones, busca que el alumno aprenda a juzgar una imagen, por tanto los contenidos que se deben adquirir son:

- Qué es lo que vemos (percepción y descripción).
- Qué significa (análisis e interpretación).
- Qué valor tiene (juicio y evaluación). (Antúnez, 2009, p.353).

En todos estos puntos se intenta que el alumno pueda observar de forma minuciosa y que valore el arte y el trabajo de otros estudiantes. Se busca un análisis visual y, así, unos contenidos del tipo: nivel icónico, iconográfico, iconológico, retórico, simbólico y psicológico. Si se dominan estos, se podrá alcanzar la comprensión de la imagen o el producto visual. El fin es que los alumnos creen su propio criterio y sepan discernir entre un producto artístico de otro que no lo es.

Desde la historia del arte centrada en el historiador que hace hincapié en referencias, contextualiza momentos y encuadra acontecimientos según la época y el momento, lo que se busca es que el alumno analice las obras de arte y a los artistas en relación con su época y su cultura. Los conocimientos a tener en cuenta son:

- Atribución: dónde, cuándo, por qué y por quién fue realizada dicha obra.
- Estilo: el estudiante ha de aprender a apreciar diferentes estilos
- Iconografía: diferenciar entre un paisaje y un bodegón.
- Función: para qué fue realizada esta obra de arte.
(Antúñez, 2009, p.354).

Por último, el rol del teórico, alguien que se basa en los conceptos y teoriza el arte desde su uso, su sentido y la estética. Se intenta que el alumno aprenda a valorar y apreciar la estética, el arte, y a tener herramientas para comprenderlo. Por eso es fundamental aprender a contestar preguntas como:

- ¿Qué es el arte?
- ¿Qué quiere decir que algo es bonito o feo?
- ¿Por qué me gusta este pintor más que este otro?
- ¿Por qué Picasso es considerado un genio?
(Antúñez, 2009, p.354).

Pero estas cuatro áreas combinadas como disciplina y tendencia educativa deben tener siempre en cuenta los siguientes puntos en común:

- El arte se enseñará como una materia considerada al mismo nivel que cualquier otra, mediante un currículo estructurado de lo general a lo particular y

a partir de actividades que cubran los cuatro contenidos fundacionales básicos (creación, crítica, historia del arte y estética).

- Las actividades construirán un cuerpo de conocimientos, entendimientos y habilidades que podrán ser evaluados.
- El educador enseñará al alumno a producir arte (producción artística), a analizar, interpretar y evaluar las cualidades de los productos visuales (crítica artística), a conocer el rol del artista y del arte en la cultura (historia del arte) y a disfrutar de las cualidades del arte, emitir juicios artísticos y justificarlos (estética).
- Las actividades educativas organizadas a partir de la EACD contarán con un soporte de organización y administrativo básico, con personal capaz de desarrollar los programas, y con el tiempo y el material necesarios, además de asesoramiento tanto para el educador como para los alumnos.
- La EACD promueve una actividad profesional organizada de la educación artística donde el educador ha de sentirse parte de la comunidad de expertos del área, conociendo las publicaciones y materiales, elaborando evaluaciones e investigaciones acerca de su trabajo, y pudiendo así dar a conocer a la comunidad sus logros en el campo.
(Antúñez, 2009, p.356).

La EACD surgió como un planteamiento, una tendencia educativa cuyo objetivo era que desde la comunidad educativa se respetara el área de conocimientos de la educación artística y se considerase una parte fundamental en el desarrollo de las personas y, por tanto, para que formase parte del currículum escolar (Antúñez, 2009). Lo que sucede es que, aunque no se trata de una receta y está abierto a ponerse en práctica en distintos contextos y de diferentes formas, es una estructura acotada donde se contempla el arte desde una práctica cerrada y estática.

Si al principio nos fundamentamos en la educación expandida, esta se queda demasiado corta ya que se centra en unos parámetros muy concretos del aprendizaje del arte (producción, valoración, comprensión o entendimiento). A nosotras nos interesa la fundamentación de esta tendencia que posiciona a la educación artística como un cuerpo concreto de conocimiento y, por consiguiente, al arte como una forma de conocimiento más (Belver, 2011). No nos preocupa tanto el propio conocimiento técnico del arte, sino aprender a través del arte.

Educación Artística Posmoderna

En los años 80 surge una tendencia educativa que se fundamenta en crear una ruptura y una crítica con el paradigma moderno de la educación. Esta tendencia es la Educación Artística Posmoderna (EAP) y se gesta a través del movimiento filosófico de la posmodernidad. Jean-Francoise Lyotard es uno de los autores que define y teoriza la posmodernidad en su libro *La condición posmoderna* publicado en 1979. Este concepto surge ante la crisis de la modernidad y en contraposición de esta. Principalmente consiste en revisar de una forma crítica los postulados filosóficos de la Ilustración. Esta revisión afecta a todos los aspectos sociales y culturales, desde la construcción del conocimiento hasta cuestiones cotidianas. La modernidad fundamenta la construcción desde términos positivistas y en algunos casos polarizados: bueno/malo, hombre/mujer, verdad/mentira; en cambio, la posmodernidad viene a cuestionar estas relaciones positivistas y hace visibles puntos intermedios. Estos puntos se visibilizan a través de lo que Lyotard (1998) definió como microrrelatos. El mundo positivista se crea a través de grandes relatos escritos desde el poder; con la inclusión del microrrelato se intenta producir una brecha, una fractura en estos relatos absolutos y poner la atención en las fisuras de esos discursos que generan exclusión y una única visión posible de la realidad.

El arte se ve influenciado por esta nueva filosofía y acercamiento a la realidad y su construcción; ya no se fundamenta en la búsqueda de una belleza universal, del placer único de los sentidos o en la representación del mundo, sino que se entiende como un producto cultural que debe cuestionar la realidad construida a través de lo visual. Su finalidad principal es realizar una crítica social y un cuestionamiento de la cultura y la sociedad (Belver, 2011).

Esta nueva forma social de entender el arte influye en la educación artística, puesto que ya no se hace hincapié en aprender a valorar el arte o una serie de técnicas y formas de producir un objeto visual, sino que desde esta educación también se tiene que aprender a cuestionar la cultura y la sociedad, y plantear una transformación de esta. Toma una postura política ya que una de las cosas que se plantea y cuestiona es el porqué de una educación estanca cuando en nuestra sociedad predomina la mezcla. Se puede decir que la finalidad que se persigue por parte de los estudiantes es la deconstrucción de los mundos visuales posmodernos que hay en la sociedad para poder desarrollar un pensamiento propio y no importado. Son Efland, Freedman y Stuhr en *La educación en el arte posmoderno* (1996) los que se posicionan en cuanto a la teoría de la EAP y afirman “La razón fundamental de enseñar arte es preparar a los estudiantes para comprender los mundos sociales y culturales en los que ellos habitan. Esos mundos son representaciones creadas con las cualidades estéticas de los media” (p73). Uno de los objetivos es el de comprender para transformar: comprender a través de la deconstrucción de las imágenes y así crear un

pensamiento propio para poder transformar la sociedad. Por ello, resulta fundamental la utilización del arte para comprender nuestra realidad.

Al entender el arte como un producto cultural que cuestiona su contexto y su realidad, se le otorga una posición de constructor de conocimiento; ya no es meramente una cuestión ornamental o un producto a disposición de los grandes relatos. En realidad, la creación de imágenes, en muchos casos, no solo ha servido para ilustrar un acontecimiento, sino a través de la misma imagen se construye una representación de la realidad que nos dice cómo es. Lo que se propone es que esa construcción y esa representación se hagan desde una perspectiva crítica y haya una deconstrucción de discursos hegemónicos.

Efland, et al. proponen un currículum para la EAP basados en cuatro principios:

1. El pequeño relato:

A. El currículum se ha desplazado desde las tendencias universalizantes de la modernidad hacia las tendencias pluralizadoras de la posmodernidad.

B. La preocupación exclusiva por el conocimiento disciplinario basado en comunidades de eruditos evoluciona hacia un uso mayor del conocimiento local e informantes locales.

C. Hay una mayor receptividad respecto al arte no occidental, al arte de las minorías y las mujeres, y al arte de la cultura popular. La inclusión de estos tipos de arte puede describirse como una tendencia general para la democratización del currículum y alejarlo de las concepciones elitistas del arte.

D. Se fusionan el contenido local y los intereses de tipo regional, con intereses del ámbito nacional

2. El vínculo poder-saber:

A. Las cuestiones de poder-saber ponen de relieve el impacto de las fuerzas sociales en las artes y la educación, y los mecanismos por los cuales validan ciertas formas de conocimiento y marginan a otras.

B. Ejemplos concretos de cuestiones de poder-saber en las decisiones arquitectónicas, el diseño industrial, la historia, la crítica del arte y las artesanías

C. El elitismo y el igualitarismo se presentan como un conflicto de validación del saber entre grupos sociales dominantes y menos dominantes.

D. En la crítica del arte las cuestiones del lenguaje son particularmente sensibles. El discurso crea los significados y valores derivados de las obras de arte.

3. Deconstrucción:

- A. Los críticos deconstructivistas alteran la función de elucidación de las obras de arte tradicionalmente asignada a la crítica, en su búsqueda de sentido en una cultura en la que los significados de las imágenes y las palabras no son fijos.
- B. Se tiende cada vez más a una crítica orientada hacia el lector o espectador, alejada del modelo de crítica orientada hacia el escritor o artista.
- C. Los medios de arte posmodernos valoran el collage, el montaje y el pastiche, mientras que la fotografía y los ordenados adquieren mayor importancia.
- D. El carácter interactivo del ordenador tiene la capacidad de alterar la separación tradicional de artista público.

4. La doble codificación

- A. Puesto que el objeto posmoderno tiene códigos o conjuntos de mensajes que se suman a los de la modernidad, agregar otros códigos a lo moderno también puede ser un modelo de procedimiento útil para el cambio curricular (por ejemplo, incorporar significados alternativos al currículo moderno) (Efland, et al. 2003, p.189).

Pensamos que esta teoría es complementaria a la EACD, pero da un paso más allá ya que se posiciona como cuestionador y constructor de nuestra realidad. Nos interesa especialmente este giro de crítica social que acontece en la educación artística porque responde y encaja perfectamente a nuestro entendimiento de lo que es la educación y el arte en nuestro contexto social. A su vez, tiene una estrecha relación con las teorías constructivistas en lo referente a la construcción de conocimiento. Aunque la elaboración del currículum se enmarca nuevamente dentro de una educación formal, nos parece que este posicionamiento encaja perfectamente con una educación expandida, puesto que lo que nos plantea es tener una posición más abierta y crítica ante nuestra realidad, algo fundamental en todo proceso educativo.

Educación Artística Crítica

Otra tendencia educativa muy ligada a la EAP es la Educación Artística Crítica (EAC). Principalmente su vínculo de unión es que ambas se fundamentan en la Teoría Crítica de autores como Theodor Adorno y Max Horkheimer de la Universidad de Frankfurt en 1923. Este movimiento o pensamiento surge de la preocupación por el reparto de poder centrado principalmente en el conocimiento y la transmisión de este. Su deseo es fundamentalmente construir una sociedad democrática, libre y capaz de generar

conocimiento propio. Este pensamiento, al igual que el postulado posmoderno, afecta a múltiples ámbitos sociales, desde la propia investigación hasta la concepción de los museos a través de la museología crítica. En el ámbito de la educación aparece de la mano de Paulo Freire el concepto de Pedagogía Crítica. A través de este postulado pedagógico, la educación pasa a concebirse como una acción política en cuanto a que se considera la base para formar ciudadanos críticos y activos socialmente. Lucha fundamentalmente por la liberación del individuo en cuanto a la relación del poder-saber que establece Foucault (1999).

Para la pedagogía crítica una de sus máximas preocupaciones, es el proceso de aprendizaje que se desarrolla en el aula y en los contextos educativos, y el conocimiento que se genera como una legitimación de la cultura dominante, omitiendo o ignorando las minorías culturales. La pedagogía crítica entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso que produce conocimiento entre el profesor y el alumno, porque ambos son considerados generadores del conocimiento. Considera que la educación es una herramienta de transformación, una herramienta política capaz de desarrollar la justicia social, la conciencia social, la aceptación y la participación de la pluralidad, la diversidad, el compromiso democrático; en general, crear un conocimiento y una conciencia crítica en los participantes del proceso educativo. Esta tendencia educativa influye directamente en la educación artística y es Richard Cary (1998) quien la define. Este autor defiende el conocimiento emancipado para poder hacer frente a la memoria nociva. Este conocimiento se construye desde dos frentes: desde la creación a través de la hermenéutica de la sospecha y desde la creación de productos visuales efectivos, críticos y socialmente potentes. El principal objetivo de la EAC es llegar a una justicia social, politizar la acción de la educación artística y, a través del lenguaje visual, crear en el estudiante una conciencia crítica visual. Para lograrlo habrá que conseguir seis objetivos.

1. Revisar la memoria nociva visual.
 2. Crear un conocimiento visual emancipado.
 3. Desarrollar una hermenéutica de la sospecha.
 4. Desarrollar una conciencia crítica visual.
 5. Considerar a los estudiantes como una resistencia visual informada.
 6. Desenmascarar el currículum oculto visual.
- (Acaso, 2009 p.159).

Nos parece fundamental la nueva posición que toman tanto educadores como alumnos, ya que se les sitúa como generadores de conocimiento. Ya no hay un técnico o un teórico detrás determinando qué contenidos son los fundamentales o cuál es la verdad que hay que aprender; se entiende que tanto educador como alumno son

agentes activos que participan y crean sus propios contenidos. Este postulado está totalmente vinculado dentro de lo que denominábamos como museología crítica, donde el visitante de museos también es considerado un productor cultural. También atiende a la necesidad de la cultura prefigurativa que enunciaba Mead (2002) donde no debía haber un experto del saber que dictaminase qué es lo correcto o lo bueno, sino que entre los participantes de dicha cultura se construye conjuntamente el conocimiento apoyándose en las distintas generaciones y en los saberes que aportaba cada uno. Lo interesante también de la EAC es entender el arte como un producto visual que puede ayudar a crear un pensamiento crítico de los demás productos visuales de los que estamos rodeados: publicidad, mass media, etc. (Acaso, 2009).

Comprobamos que estas teorías apuntan hacia una democratización del saber, pero no solo desde un punto de vista de la divulgación, sino también de su propia producción. Todas enfocan el arte como centro de construcción de conocimiento, un conocimiento que durante la modernidad se asocia únicamente al campo científico y que en estos momentos se amplía a otras áreas como el arte.

Arte como Lenguaje

Otra tendencia que acerca el arte como estrategia educativa, es el Arte como Lenguaje (AL) que describe Imanol Agirre (2005). Desde este modelo didáctico se concibe el arte como un sistema de comunicación y, por lo tanto, lo que pretende es ofrecer los recursos necesarios para poder entender la iconografía que nos rodea. “El arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal, plantea el reto de dar respuesta educativa al progresivo auge de los mass media y la gran facilidad de reproducir imágenes que propician las nuevas tecnologías” (Agirre, 2005 p.222). Al plantear y ubicar al arte de esta forma nos muestra su potencial educador. La comunicación es básica dentro del aprendizaje y aprendemos viendo, mirando, observando lo que sucede a nuestro alrededor. El arte es otra forma de comunicación que nos puede transmitir múltiples discursos. Si con la EAC se entiende la necesidad de la comprensión del mundo visual en el que vivimos, el AL lo sitúa como el centro de actuación. De esta forma se puede decir que el objetivo de este modelo es el aprendizaje del lenguaje visual, que es el lenguaje del arte. De esta manera se estudian y analizan imágenes publicitarias, artísticas, etc. para conseguir una alfabetización visual y a través de la imagen construir el conocimiento.

Los contenidos curriculares del AL son los siguientes:

- El alfabeto base de los signos visuales.
- Las reglas específicas de los códigos visuales.

- Las funciones diversas con las cuales, análogamente a otras formas de comunicación, pueden estar dirigidos los mensajes visuales. (Agirre, 2005, p.224).

Con estos contenidos, las capacidades a desarrollar para poder entender los mundos visuales en los que vivimos son cuatro:

- Habilidades de ver-observar.
- Leer las imágenes. Habilidades de lectura.
- Habilidades de escritura.
- Hablar de las imágenes y sobre las imágenes. (Agirre, 2005, p.224).

Al complementar estas tendencias lo que valoramos es la necesidad de una educación artística que se ubique en la pluralidad que compone nuestra sociedad. Vivimos (como ya hemos dicho en varias ocasiones) en un mundo cambiante, rodeados de estímulos visuales, donde se ha parcelado el conocimiento; estas tendencias educativas nos ofrecen acercarnos, desde una perspectiva crítica y deconstructiva a través del arte, al mundo visual (Lipovetsky, 2007) que nos rodea y nos influye directamente en nuestros modos de vida.

El arte contemporáneo como estrategia educativa

Hasta el momento, las tendencias educativas en las que nos basamos evidencian y posicionan el arte dentro de la construcción de conocimiento y hablan sobre cómo su aprendizaje nos puede llevar a una comprensión de nuestra realidad. Pero nos gustaría profundizar más, en qué entendemos por arte como estrategia educativa.

En este momento es ya inútil la discusión educación por el arte o educación en el arte, ya que ambas son visiones sesgadas, y lo que hace falta es una educación en, con y por el arte, es decir, una fuente de implicación en las actitudes además de en los conocimientos (Juanola, 2002, p.159).

No podemos estar más de acuerdo con esta afirmación, aunque a nosotras no nos preocupa tanto enseñar sobre arte, sino crear aprendizaje a través de él. Esta implicación en las actitudes, además de en los conocimientos, es lo que queremos reforzar. El arte nos puede ayudar y nos puede servir a entender el mundo desde el respeto a la diversidad (Ruiz Torres, 2002), y fundamentalmente el arte contemporáneo nos debe servir para comprender el mundo y abrirnos a sus múltiples posibilidades. Por esto el arte es una estrategia educativa, porque es una herramienta

de aprendizaje (Figuras 3.14 y 3.15).

Nosotras planteamos que a través del arte se realicen prácticas educativas que permitan el diálogo y el encuentro intergeneracional. Debemos remarcar que en nuestra investigación nos interesa principalmente el arte contemporáneo y, de manera concreta, todas las prácticas que tienen que ver con la creación de experiencias y con la denominada estética relacional (Bourriau, 2006). Son estas tendencias las que relacionan la práctica artística directamente con los actos y los acontecimientos sociales, y hacen más evidente su relación y unión con lo educativo. Trabajar con el arte contemporáneo y emergente nos permite no solo aprender sino también comprender, identificarnos y relacionarnos unos con otros a través de nuestras propias opiniones, sensaciones y reflexiones. Lo que principalmente nos interesa es precisamente este vínculo entre arte y educación:

“El arte y la pedagogía han perseguido a lo largo del siglo XX un ideal que se fundamenta en la libertad de pensamiento y de acción, y se concreta en una supuesta autonomía del individuo frente a la colectividad en el seno de la sociedad ilustrada” (Miralles, 2002, p.27).

A inicios del siglo XXI el arte y la pedagogía están volviendo hacia lo colectivo, hacia el trabajo cooperativo y la fuerza de la comunidad como generadora de conocimiento propio y creadora de cultura. Dentro del panorama artístico contemporáneo vemos como la creación colectiva cada vez está teniendo más peso, al igual que su propio cuestionamiento, y no solo este tipo de creación, sino también la creación artística desde un punto de vista social. Si nos fijamos en la educación, el trabajo por proyectos y las prácticas colaborativas, comienza a sugerir un cambio de paradigma.

Podemos encontrar como el arte y la educación se retroalimentan desde la propia experiencia de uno y otro. En las prácticas artísticas contemporáneas en el centro se encuentra el proceso, el acto efímero, al igual que la educación es un proceso de la vida (Dewey, 1934). Ambos son procesos que nos sirven para estar en la vida y situarnos en ella, volvernos conscientes y acercarnos a la diversidad en la que vivimos. Para hacer visible esta retroalimentación, Eisner (2011) realiza una enumeración sobre lo que puede aportar el arte a la educación:

- A través del arte se puede aprender que hay más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema. El arte nos permite entonces salir de una educación positivista.
- El arte evidencia la relación entre el contenido y la forma. Aunque podemos tender a separar estos dos aspectos, la forma tiene mucha importancia y afecta al contenido directamente. Si hay buen contenido pero la forma no le acompaña,

Figuras 3.14 y 3.15:
Ejemplo de taller entre lo
pedagógico y lo artístico.
Proyecto *11 certificados
de Alta* realizado en una
unidad de Psiquiatría
adolescente del Hospital
Gregorio Maraón con la
artista Claudia Claremi.
(Megías, 2012, p.228).



este se puede quedar en algo vago y sin profundidad, o simplemente puede resultar incomprensible.

- Las artes pueden enseñar la importancia de la imaginación, y a través de la imaginación la creación de otros mundos posibles y otras respuestas posibles.
- La importancia de las relaciones es otra cuestión que el arte puede aportar a la educación. La sensibilidad y la experiencia juegan un papel fundamental en el momento de valorar o disfrutar una obra. El arte invita a prestar atención a estas relaciones basadas en la sensibilidad y la experiencia.
- Son importantes las satisfacciones intrínsecas, no solo realizar una acción por obtener una recompensa extrínseca. La inmersión que puede generar la propia práctica artística puede ser mucho más potente que un resultado concreto.
- El arte también puede aportar que el lenguaje literal y la cuantificación no son las únicas formas de representar la comprensión de algo. Volvemos de nuevo a cuestionar el paradigma positivista, el arte ofrece estas otras formas de representar o alcanzar el conocimiento.
- Algo fundamental es la importancia de la flexibilidad, el arte puede aportar este cambio de rumbo de un objetivo marcado. En el proceso de creación

pueden surgir múltiples cuestiones inesperadas que desvirtúan o contaminan la idea primigenia, pero este acto de sorpresa y de flexibilidad permite estirar y amplificar el aprendizaje.

- El arte nos invita a saborear y disfrutar de la experiencia. La experiencia es algo que sucede constantemente. A través del arte simplemente se pretende hacerla consciente y disfrutar del aprendizaje que proporcione.

De esta forma el arte se convierte en un modelo para la educación, se genera un vínculo desde el campo artístico al campo educativo. Nos parece fundamental esta relación ya que permite amplificar la experiencia educativa y llevarla hasta el terreno de la emoción, la creatividad y la posibilidad. Pero nos interesa también lo que la educación puede aportar al arte, porque sino esta relación sería en una única dirección y debe haber un diálogo entre ambas.

Pablo Helguera (2012) reflexiona sobre qué es lo que la educación puede aportar al arte, centrada especialmente en el denominado arte público/comunitario. Ciertamente es que todo arte es social, pero hay algunas prácticas artísticas que exigen de una participación directa de otros en el proceso de creación, y es precisamente aquí donde Helguera establece estas relaciones. Las creaciones con una implicación social han sido denominadas de múltiples formas: arte participativo, dialógico, público o relacional:

- En estas prácticas la educación puede ser muy útil en lo referente a encontrar unos tiempos y una calidad en la interacción y la participación. Desde la educación, el pautar unos objetivos concretos y una planificación, puede ayudar a estos procesos. En los proyectos artísticos comunitarios es necesario trabajar dentro de un marco concreto, y desde la educación este marco puede aplicarse para cumplir estos objetivos.

- Otra aplicación importante es lo referente al arte dialógico, desde aquí la educación tiene mucho que aportar principalmente desde las prácticas basadas en la enseñanza dialógica. Esto puede añadir un mayor nivel de comprensión dentro de una conversación. “El diálogo se ubica cómodamente entre la pedagogía y el arte porque históricamente ha existido no solo como una herramienta pedagógica, sino como una forma de enriquecimiento individual” (Helguera, 2012. p.78).

- En la relación del contenido y el formato la educación cuestiona si la estructura

es abierta o cerrada, si está centrada en un tema amplio o hermético, y cómo afectan esto a la comprensión del alumno. Por eso revisar el trabajo artístico desde estas cuestiones ayuda a no caer en formatos tradicionales y favorecer estructuras cercanas y temas abiertos.

Podríamos decir que el aporte de la educación al arte se basa especialmente en visibilizar y cuidar las relaciones desde lo dialógico, lo comprensivo... Cuando el arte pone su centro en lo social, entonces la educación y los procesos pedagógicos pasan a ser protagonistas. Desde este punto es donde queremos hacer hincapié en estas relaciones. Es obvio que todo arte es social (Helguera, 2012) pero en las prácticas artísticas lo pedagógico adquiere mayor relevancia porque en este tipo de prácticas se quiere incidir y transformar la realidad social en la que se sitúa. A través de las prácticas artistas sociales se busca esa transformación que reivindican la EAP y la EAC. Desde esta perspectiva crítica tanto el arte como la educación buscan una transformación social y propiciar el cambio.

Precisamente dentro de esta transformación social se enmarca nuestra investigación. Por eso pensamos que el arte y la educación son las herramientas perfectas para dar lugar a un diálogo intergeneracional. El arte y la educación entendidas como experiencias nos ayudan a comprender nuestro mundo, a fijarnos en cuestiones cotidianas de las que todos somos partícipes, nos amplifica la visión y la comprensión de los acontecimientos que nos rodean, y principalmente nos invitan a participar activamente de nuestro aprendizaje y de nuestros procesos creativos.

Cuando entendamos que desde la perspectiva crítica todos tenemos algo que aportar, que no somos meros receptáculos de información, entonces comprenderemos que la experiencia creativa y artística se desarrolla desde múltiples visiones y multitud de puntos de vista. El aporte que las diferentes generaciones puedan desarrollar, hará que estas experiencias sean mucho más ricas y que el aprendizaje se dispare por múltiples caminos.

3.3.4 Métodos y No-Métodos de Educación Artística

Para concretar más el que será nuestro formato educativo y la metodología diseñada para implementar los talleres intergeneracionales, buscamos métodos que nos inspirasen en este cometido. Han sido tres los métodos o no-métodos con los que más nos sentimos afines: El Método MUPAI (Antúnez, 2008), el Currículum Placenta (Acaso, 2009) y el D.A.T. (Megías, 2012). Estos tres modelos tienen una fuerte base teórica en la educación artística y beben de los referentes que acabamos de presentar.

Método MUPAI

El Método MUPAI tiene sus bases teóricas en diversas tendencias educativas. De forma cronológica, como señala Noelia Antúnez (2008), la investigadora que ha desarrollado este método, podemos ver su recorrido desde los años 60 hasta la actualidad:

Tendencias surgidas en la década de 1960:

- La autoexpresión creativa

Tendencias surgidas en las décadas de 1970 y 1980:

- La Educación Artística Como Disciplina (EACD)
- El Currículum posmoderno
- Educación patrimonial

Tendencias surgidas en la década de 1990:

- Teoría crítica
- Visual Thinking Strategies (VTS)

Tendencias surgidas en la década de 2000:

- Educación para la cultura visual
- Educación radical
- Museología crítica, la aplicación de la PAC al museo (Antúnez, 2008, p.345-346).

Todas estas teorías, algunas ya expuestas anteriormente, están muy relacionadas entre sí y se retroalimentan unas de otras. En base a estas surge el Método MUPAI con la principal intención de posicionarse como una posibilidad educativa para comprender el arte y la cultura en la vivimos, así como para desarrollar habilidades relacionadas con el arte y capacitarnos para vivir en un mundo visual. Está destinado

Para qué	Comprender el arte y la cultura en la que vivimos, y en la que se realizó la obra.	
	Desarrollar habilidades relacionadas con el arte: intelectuales, psicomotoras, artísticas y críticas.	
	Capacitar para vivir en un mundo visual.	
Qué	Objetivo	Desarrollar habilidades artísticas relacionadas con la producción, la crítica, la contextualización y la teorización sobre las obras de arte.
		Adquirir conocimientos propios y una visión crítica sobre el arte y la cultura visual.
		Presentar la educación artística como una alternativa de ocio.
	Contenidos	Imágenes de todo tipo: artísticas, informativas, comerciales y de entretenimiento.
Contenido vital.		
Cómo	Metodología	Inclusión de contenido vital.
		Utilización de detonante.
		Resolución de problemas.
		Reparto de poder.
	Temporalización	División de las actividades en fase a la apreciación, la producción, la reflexión y puesta en común, y evaluación.
Dónde	Macro contexto: la institución	En cualquier lugar.
		Prestando atención al currículum oculto.
	Micro contexto: el aula	En salas y aulas especialmente acondicionadas para que se desarrolle.
		Prestando atención al currículum oculto.
A quién	Toda persona que lo desee y necesite.	
Quién	Diseñado	Equipo pedagógico con formación en arte y educación. Mejor si además se cuenta con historiadores, psicólogos, trabajadores sociales.
	Impartido	Educadores con formación en arte y educación, y con la mayor experiencia posible.

Cuadro 3.6: Método Mupai (Antúnez, 2008, p.450).

a cualquier persona, desde niños o adolescentes, hasta formación de profesorado o adultos; al igual que está pensado para que pueda adaptarse a cualquier espacio o lugar (museos, centros de arte, contextos socio-comunitarios, etc.) (Figuras 3.16 y 3.17).

Basándose en el esquema desarrollado por Fontal (2003), Antúnez expone muy claramente cuáles son los objetivos, contenidos, metodología, temporalización, etc. de este método (Cuadro 3.6).



Este mismo esquema es el que utilizaremos para establecer nuestro propio formato y metodología. De la propuesta que realiza Antúnez, nos interesa especialmente la centrada en la metodología y los contenidos. Pensamos que los contenidos vitales pueden ser muy beneficiosos para trabajar con personas de diferentes generaciones. Nos atrae también la idea de utilizar un detonante¹⁹ como elemento que causa sorpresa, extrañamiento y atención en el inicio de la acción educativa. El reparto de poder nos parece otro elemento fundamental dentro de la metodología; no queremos que los educadores ostenten el poder sino todo lo contrario: pensamos que en la realización de un taller intergeneracional es esencial partir de una horizontalidad que evidencie que todos somos poseedores de conocimiento y que todos podemos aprender los unos de los otros.

Figuras 3.16 y 3.17:
Ejemplo de un taller
impartido con el Método
MUPAI Talleres de Arte
Emergente. (Antúnez,
2008, p. 529).

Currículum Placenta

El Currículum Placenta es presentado por María Acaso (2009), en su libro *La educación artística no son manualidades*, como una alternativa a la educación tradicional. Al igual que el Método MUPAI, se fundamenta teóricamente en el currículum posmoderno, la teoría crítica y la Educación Artística para la cultura visual.

¹⁹ Acaso (2009) se refiere al detonante como el elemento que al comienzo de una actividad sirve para causar sorpresa y expectativa en los participantes.

Pero lo que diferencia una propuesta de otra es la influencia que ejerce las teorías de Elizabeth Ellsworth en la creación del Currículum Placenta. Esta autora introduce en su libro *Posiciones en la enseñanza* (2005), los siguientes elementos claves: el inconsciente, la ignorancia activa y la práctica performativa. Para Ellsworth enseñar es imposible ya que siempre está presente un tercer agente que es el inconsciente del alumno (y del profesor) que hace que lo que el profesor enseña nunca sea lo que el alumno aprende. De esta forma el proceso de aprendizaje sí sucede, pero no así el de la enseñanza si entendemos que enseñar es que el alumno adquiera los conocimientos tal como los expone el profesor (Ellsworth, 2005). La ignorancia activa tiene que ver con este proceso del inconsciente; en este proceso de aprendizaje el inconsciente del alumno puede poner en marcha el mecanismo de la ignorancia y desechar todo aquello que realmente no quiere aprender, de esta forma se producen los olvidos tan recurrentes en el periodo escolar (Ellsworth, 2005). El entender la educación como una práctica performativa indica que es una práctica que nunca se acaba y siempre altera la realidad de alguna manera (Ellsworth, 2005). Esta temporalidad inacabada y transformadora nos interesa especialmente ya que entendemos que el aprendizaje siempre sucede y al producirse siempre nos transforma.

En base a estos fundamentos, María Acaso diseña el Currículum Placenta al que se refiere como no-método puesto que no pretende ser la solución definitiva, sino más bien una propuesta o un punto desde donde partir para que cada docente cree su propio método. Por lo tanto, es un método abierto a las transformaciones o hibridaciones que sean necesarias para adaptarse a cada situación educativa. Este no-método se fundamenta en seis pasos:

- 1- Me Manifiesto: la intención de este primer paso es posicionarse como docente y exponer cuál es la práctica educativa que quiero desarrollar
- 2- Vamos a encuadrar: en este segundo paso se intenta analizar las características de la acción educativa. Se propone centrar este encuadramiento en tres contextos: temporal, espacial y humano.
- 3- Preparados, listos, ya: en el tercer paso se fijan las metas, que ya no serán objetivos. Los objetivos están centrados en aprobar la asignatura, son cerrados, concretos y autoritarios. Sin embargo las metas pueden ser algo abierto, son inconcretas y democráticas ya que permite consensuarlas a la vez que crean rizomas.
- 4- Conten(idos): en el cuarto paso se pretende buscar, seleccionar, elaborar y organizar la información que será utilizada en la acción educativa.

5-ProceSOS: buscar y decir cómo transmitiremos dicha información forma parte del quinto paso, donde se recomienda, de manera general, compartir el poder, fomentar el relax, utilizar un lenguaje familiar, usar las TICS y favorecer el trabajo en grupo. De un modo más concreto, recomienda el uso de detonantes, el debate por preguntas, realizar una actividad práctica y una puesta en común.

6-Boomerang: en el sexto y último paso, se comprueba a dónde se ha llegado.

(Acaso, 2009).

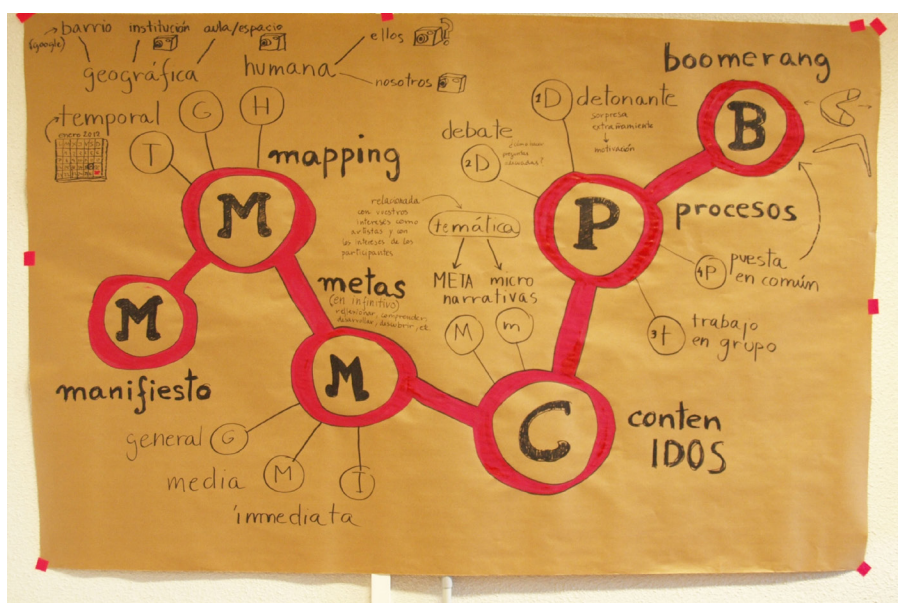


Figura 3.18: Currículum Placenta, imagen tomada en 2011 durante la clase Bases Didácticas de la expresión artística, impartida por María Acaso.

Aparte de compartir los referentes teóricos de la propuesta de Acaso, nos interesa especialmente su trabajo de encuadramiento ya que también está implícito en el proceso de investigación: realizar un reconocimiento y un análisis de los distintos contextos donde se van a llevar a cabo los trabajos. Nos parece imprescindible desarrollar este proceso también como práctica educativa para poder situar y responder, de una forma más acertada a las necesidades con las que nos podamos encontrar. La formulación de unas metas es totalmente adaptable al contexto no formal puesto que podemos permitirnos tener unos propósitos más amplios y generales que permitan además adecuarse a todas las edades, que es nuestra principal intención. Compartir el poder, fomentar el relax, el lenguaje cercano y familiar, y el trabajo en grupo, resultan ser estrategias fundamentales para un taller intergeneracional. La puesta en común puede ser una práctica muy enriquecedora para trabajar con distintas edades ya que permitirá visibilizar las diferencias y similitudes entre unos

y otros. Igualmente nos interesa el uso de detonantes, propuesto también desde el Método MUPAI, por las mismas razones que ya se explicaron en el apartado anterior.

Detectar Analizar Transformar el no-método D.A.T.

Este método fue diseñado por Pedagogías Invisibles y teorizado por Clara Megías (2012) en el libro “Pedagogías Invisibles. El espacio del aula como discurso”. La intención de este no-método es crear una serie de pautas y recomendaciones que nos ayude a cambiar nuestra práctica educativa. Las bases teóricas en las que se fundamenta son similares a las del Currículum Placenta. La diferencia radica en que Pedagogías Invisibles aborda el aporte teórico que se puede hacer desde la semiótica para analizar y transformar cualquier acto educativo (Acaso, 2012).

El D.A.T. consta de tres pasos básicos, los cuales se realizan realmente de forma cotidiana en la resolución de conflictos y problemas:

- Detectar: se trata de detectar todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y reflexionar sobre aquello en lo que no habíamos reparado. (Megías, 2012, p.117). Mirar con otros ojos nuestro entorno ya que nuestra cotidianidad y nuestra normalidad nos impide repensar quién decidió que las cosas fueran así y por qué.
- Analizar: una vez realizada la detección, comenzaremos por el análisis del significado de los elementos que configuran ese discurso teniendo en cuenta cinco puntos básicos: la violencia simbólica, la opacidad, el lapsus psicológico, la direccionalidad y la performatividad. La violencia simbólica es aquella que se ejerce sin una intención directa. A través de actos cotidianos se ejerce un control sobre el otro y esto produce un sufrimiento en quien es controlado. La opacidad no nos permite darnos cuenta de todos los significados que estamos creando de forma velada y que estos influyen en nuestro aprendizaje. El lapsus psicológico son los olvidos o ausencias que se hacen sin percatarse de ello. La direccionalidad es la causa-efecto del acto de la comunicación, ya que siempre se tiene en cuenta a un destinatario ideal; sucede lo mismo en la educación, nos dirigimos como docentes a un alumno ideal, dejando fuera la compleja realidad a la que nos enfrentamos. Y la performatividad o cómo nuestros actos educativos afectan a los alumnos. Estas son las razones por las que es imprescindible analizar estos actos y sus posibles consecuencias.
- Transformar: una vez realizados los dos pasos anteriores, llega el momento de la transformación. Las transformaciones no tienen que ser grandilocuentes

o radicales, pueden ser pequeños cambios cotidianos que vayan suponiendo una diferencia en nuestra práctica educativa.
(Megías, 2012).

Esta propuesta es esencial en nuestro trabajo ya que partimos de la intención de revisar las actividades que se hacen en museos y centros de arte dirigidas a personas de distintas generaciones y, a partir de ellas, hacer una transformación que nos permita crear un nuevo formato y una metodología propia.

La hibridación de estas tres propuestas metodológicas nos ha servido de gran ayuda y apoyo en la fundamentación y diseño de nuestra propuesta educativa, la cual pasamos a explicar detalladamente en el siguiente capítulo.

*«No se pueden obtener resultados diferentes
haciendo las cosas de la misma manera»*

Albert Einstein

4. ESTUDIO DE CASO

Una vez presentado el marco teórico y recogido los fundamentos y referentes en los que nos hemos basado para desarrollar nuestra investigación: educación expandida (el aprendizaje no tiene edad ni tiempo, ni espacios); aprendizaje cooperativo (todos los implicados en los talleres son parte activa del aprendizaje); museos y centros de arte (espacios de cultura y de aprendizaje compartido donde podemos encontrar personas de todas las edades); talleres intergeneracionales (dirigidos a todas las edades, todos tienen algo que enseñar y algo que aprender); trabajo con la comunidad (lugar de encuentro entre las distintas generaciones, donde poder compartir juntos experiencias); pasamos a la parte central del estudio, donde llevamos a la práctica nuestra investigación y desarrollamos nuestra propuesta educativa.

En este capítulo mostramos en tres grande bloques cómo se ha desarrollado nuestro trabajo de campo. El primer bloque denominado *diseño del proyecto educativo* desarrollamos una aproximación metodológica de los talleres intergeneracionales. En un segundo bloque, que llamamos *trabajo de campo*, presentamos el estudio de caso para llevar a cabo dicha metodología. Y el tercer y último bloque, denominado *análisis e interpertración de los datos*, exponemos el estudio de la información recogida y establecemos unas primeras conclusiones (Figura 4.1).



Figura 4.1: Fases del proyecto de investigación.



4.1 DISEÑO DEL PROYECTO EDUCATIVO

La fase preparatoria está dividida a su vez en tres momentos. Un primer momento donde asentamos nuestras bases teóricas y buscamos los referentes concretos. Como hemos comentado al inicio de la tesis, una investigación no es un proceso lineal, aunque su presentación así lo parezca. Por este motivo, creemos conveniente aclarar que esta búsqueda de referentes (presentada en el apartado de antecedentes y el capítulo anterior) comenzó en diciembre de 2010 y continuó durante toda la investigación. De forma paralela hicimos una primera aproximación al diseño de investigación el cual, como ya hemos explicado, fue sufriendo modificaciones según avanzaba el estudio. El último paso es el que se presenta en este apartado: Diseño educativo y la formulación metodológica.

2010/12 – 2011/04	FASE PREPARATORIA	1º Bases teóricas y búsqueda de referentes
		2º Diseño de la investigación
		3º Diseño educativo y formulación de la metodología

Cuadro 4.1: Fase preparatoria.

Después de una serie de encuentros entre diciembre de 2010 y enero de 2011 donde pusimos en común, expectativas de trabajo y propósitos, las tres investigadoras del proyecto decidimos pasar a formular el diseño de la propuesta educativa.

Para la formulación del formato intergeneracional y establecer la metodología más apropiada, decidimos llevar a cabo una serie de reuniones de debate donde recogíamos nuestra experiencia como educadoras y analizábamos la situación actual de las actividades educativas que se ofrecían en museos y centros de arte de la comunidad de Madrid.

	FECHA
Primera reunión de debate	17 de enero 2011
Segunda reunión de debate	1 de febrero 2011
Tercera reunión de debate	17 de febrero 2011

Cuadro 4.2: Fechas de reunión de debate.

Estudio previo de actividades de familia

En los meses de diciembre y enero, realizamos una indagación²⁰ previa sobre las actividades que se desarrollaban en museos y centros de arte contemporáneo en la

comunidad de Madrid, y comprobamos que no existían actividades intergeneracionales dentro de sus programaciones. Dichas actividades las recogemos en el Cuadro 4.3:

Educación formal: Visitas-dinamizadas; Visitas Comentadas; Visitas-taller
Escuelas de verano para niños
Actividades para familias: Visitas-taller
Actividades para jóvenes: Talleres para adolescentes
Actividades de accesibilidad
Formación de profesorado
Seminarios; Congresos; Jornadas; Simposios
Mediación y visitas guiadas para adultos
Talleres de artista y talleres de arte para adultos
Formación de adultos: Talleres y Universidad de mayores

Cuadro 4.3: Actividades educativas en museos.

Cuando revisamos estas actividades, observamos que cada una de ellas estaba orientada a un público diferenciado: bien por edad, formación o por necesidades especiales. Podemos pensar que la intención es buscar la homogeneidad del público, siendo el criterio de separación por edades y nivel educativo el más común. Las actividades suelen estar divididas para niños, adolescentes y adultos; o destinadas a etapas formativas desde infantil, primaria, secundaria y universidad; aunque también encontramos actividades los fines de semana que suelen tener un carácter más lúdico.

Las visitas-dinamizadas, comentadas o visitas taller, están destinadas a la educación formal de niños y adolescentes que acuden con sus respectivas clases y profesores. Las escuelas de verano son actividades exclusivas que ofrecen algunos museos para niños y siempre están segmentadas por edades similares a la educación formal: infantil 3-5, primaria 6-8 y 9-12. La formación de profesorado, seminarios, congresos y los talleres con artistas, están dirigidos a un público adulto especializado y generalmente con un nivel educativo universitario. También existen convenios establecidos con universidades de mayores donde se ofrecen actividades específicas. Para el público adulto general encontramos visitas guiadas o talleres sobre las exposiciones. También se ofrecen actividades para personas con necesidades especiales y públicos diversos. Dentro de las actividades de los fines de semana, están las visitas de familias dirigidas

20 Esta indagación se realizó en diciembre 2010 a través de la consulta de la programación de los museos y centros de arte de la comunidad de Madrid: Museo Nacional centro de Arte Reina Sofía, Museo Nacional del Prado, Museo Thyssen Bornemisza, Caixa Forum, Muico, Museo Cerralbo, Museo del Traje, Museo Sorolla, Fundación Canal. Museo ABC, Lázaro Galdiano y Centro de Arte Dos de Mayo.

a niños acompañados de un adulto y las actividades para jóvenes, que son talleres para adolescentes con segmentación por edades, en la mayoría de los centros, de 13 a 16 y de 16 en adelante.

De todas estas actividades las únicas donde se produce una mezcla de generaciones son las que se destinan a familias al estar dirigidas a niños pero con el requisito de estar acompañados por algún adulto. Como ya habíamos comentado durante el diagnóstico del problema, es en las familias donde se producen la mayor parte de las relaciones entre generaciones, por ello no es de extrañar que sean en estas actividades en las que esto ocurre.

4.1.1 Primera reunión de debate- Primera aproximación

Después de esta primera indagación y haber posicionado nuestros principales referentes teóricos, hicimos una primera reunión para profundizar en las actividades destinadas a familias.

Contábamos con información recogida y con la experiencia previa que teníamos las investigadoras, como educadoras (entre todas habíamos implementado más de 200 talleres de familia en diversas instituciones). Como tarea previa nos propusimos llevar a la reunión un mapeo de las actividades que se estaban ofreciendo a familias en los museos y centros de arte de la comunidad de Madrid en ese momento.

En esta reunión de debate nos propusimos como objetivos:

- **Definir y detectar cómo son las actividades de familias ofrecidas en los museos y centros de arte.**
- **Debatir sobre la situación y nuestra experiencia como educadoras en dichas actividades.**

Esta reunión tuvo lugar el 17 de enero y su duración fue de dos horas. Seguimos el orden establecido: en primer lugar expusimos toda la información que habíamos recopilado y después contamos nuestra experiencia como educadoras en este tipo de actividades. Durante media hora estuvimos revisando las actividades y debatiendo sobre la realización de las mismas. Después, destinamos una hora, para analizar nuestras experiencias y conocer qué cuestiones se repetían; y en la última media hora, recogimos cuáles eran las características comunes en las actividades para familias.

Las actividades encontradas que se ofrecían, teniendo en cuenta el museo y/o centro de arte donde se llevaban a cabo en ese momento, consultar en el Cuadro 4.4:

Las actividades de familias son principalmente visitas-taller que se implementan los fines de semana (sábados y domingos), normalmente en horario de mañana o a primera hora de la tarde. Es una actividad muy extendida dentro de los museos y centros de arte, se ofrecen en la mayoría de estos centros. Tienen un carácter lúdico y el principal objetivo es acercar el arte al niño de una forma divertida. Es fundamental que el niño siempre esté acompañado de un adulto, a ser posible algún familiar, así queda reforzada por el acompañamiento del mayor.

La actividad en sí misma consiste en una visita al museo, normalmente acude un grupo de unas 25 o 30 personas formado por varias familias; ven de 4 a 6 obras durante un tiempo aproximado de una hora y media. La dinámica de exploración

Institución	Nombre del programa	Edades
Museo Nacional centro de Arte Reina Sofía	Club talleres infantiles	De 6 a 12 años (niños acompañados de un adulto)
Museo Nacional del Prado	El Prado en Familia	De 6 a 13 años (niños acompañados de un adulto)
Museo Thyssen	Visitas-taller para Familias	De 6 a 12 años (niños acompañados de un adulto)
Caixa Forum	Actividades Familiares	+5 o +3 (niños acompañados de un adulto)
Muico	Talleres en Familia	De 6 a 12 años (niños acompañados de un adulto)
Museo Cerralbo	Especial Familias	3 y 5 años o 5 y 8 años (niños acompañados de un adulto)
Museo del Traje	Fines de Semana en Familia	De 6 a 12 años (niños acompañados de un adulto)
Museo Sorolla	Niños y Familias	De 6 a 8 años , de 8 a 10 años o de 8 a 12 años (niños acompañados de un adulto)
Fundación Canal	Visitas-Taller para Familias	De 3 a 6 años o de 7 a 12 años (niños acompañados de un adulto)
Museo ABC	Visitas-Taller para Familias	De 3 a 6 años (niños acompañados de un adulto)
Lázaro Galdiano	Talleres para Familias	De 8 a 10 y de 10 a 12 años (niños acompañados de un adulto)
Centro de Arte Dos de Mayo	Taller para familias	De 6 a 12 años (niños acompañados de un adulto)

Cuadro 4.4: Relación de museos y actividades para familias.

de las obras y del museo suele ser a través del Visual Thinking Strategies (VTS)²¹ o metodologías similares, donde a través de preguntas a los niños se va explorando la obra y descubriendo la forma, el contenido, el significado, etc. Las visitas suelen ser temáticas, descubrir los colores y formas, la obra de un artista, un movimiento artístico, técnicas creativas, etc; y los contenidos siempre están relacionados con el propio arte. Después de la exploración viene la hora del taller donde se hace una



Figura 4.2: Visita taller para familias en el Museo Thyssen Bornemisza. Recuperado de <https://www.pinterest.com/pin/345440233889036556/> día 14 de marzo 2014.

manualidad. En la mayoría de ellos es el niño quien realiza dicha manualidad y el padre quien le ayuda. En algunos otros, niño y adulto realizan cada uno una actividad, pero en muy pocos se hace de manera conjunta (Figura 4.2).

La dinámica de la actividad generalmente está dividida en 4 fases:

- **Presentación:** El educador se presenta y pide únicamente a los niños que digan su nombre. Se hace una breve introducción de la actividad y se recuerdan las normas del museo.
- **Visita:** Se realiza una exploración del museo y a través de preguntas efectuadas por el educador los niños cuentan lo que ven en las obras.

21. Visual Thinking Strategies es un método creado en el MoMA con la intención de acercar el arte a través del diálogo socrático donde un educador dirige a los alumnos hacia una meta; en este caso descubrir y analizar las obras de arte.

- Taller: Previamente se recuerdan las obras que se han visto y la temática trabajada para después explicar la manualidad que se va a desarrollar.
- Despedida: En algunos casos se hace una presentación donde cada niño muestra su trabajo; en otros casos, la finalización de la actividad es escalonada y el educador se va despidiendo familia por familia.

Cuando analizamos dichas actividades vemos que todas están segmentadas por las edades de los niños. La mayoría están destinadas a niños de 6 a 12 años, aunque en algunos casos la fragmentación es mayor: de 6 a 8, de 8 a 10 y de 10 a 12. En varios museos se comienza a tener en cuenta a los menores de 6 años y aparecen actividades para niños de 3 a 5 años. De forma obligatoria, el niño debe ir siempre acompañado de un adulto. Esto es lo que más caracteriza a las visitas de familia, ya que su principal objetivo es acercar el arte al niño a través del acompañamiento del adulto.

La actividad suele estar dirigida por un educador, aunque en algunos casos la visita y el taller no se lleva a cabo por la misma persona (esto suele suceder en el caso de que se hagan actividades simultáneas); y en otras ocasiones hay un educador principal y otra persona de apoyo para preparar materiales, etc. Pero normalmente no se imparte de forma conjunta entre las educadoras, sino que cada uno tiene un rol definido y dirige la actividad en un momento determinado.

Normalmente la relación de los participantes es entre núcleos familiares, no hay una interacción entre familias. El educador suele dirigirse a los niños, la relación es niño-educador. En algunas ocasiones el educador hace algún guiño o comentario para los adultos, pero en general la interacción suele ser poca y la actividad está dirigida principalmente a los pequeños.

Entre las actividades analizadas de los museos, nos llamó especialmente la atención las del CA2M, ya que estaban publicitadas como actividades para niños y adultos (Figura 4.3). Decidimos entonces entrevistar al responsable de educación Pablo Martínez, para conocer exactamente cuál era el enfoque y cuál era el papel del adulto. En esta entrevista recogimos datos muy interesantes. Para nosotras fue muy significativo que desde este centro también se replantearan el formato de familias. Desde la experiencia, al igual que nosotras, habían percibido que el protagonismo lo adquirirían los más pequeños y que el adulto era un mero acompañante. Decidieron entonces cambiar el formato y desarrollar actividades donde estos tuvieran también un papel activo. Este cambio se produjo en los talleres de artista: acompañados por un educador del centro, el adulto y el niño comparten una experiencia común pero cada uno tiene que realizar distintas tareas o actividades diferenciadas. La intención era que cada uno pudiera tener autonomía en un mismo espacio compartido.



Figura 4.3: Taller de familias del CA2M realizado durante la programación 2010-2011 de la artista Lilli Hartmann. Recuperado de <http://www.ca2m.org/es/actividades-historico/item/647-taller-de-lilli-hartmann>. Día 14 de marzo 2014.

El conocimiento de esta propuesta alternativa nos animó a seguir indagando sobre el protagonismo del niño y la pasividad del adulto y nos ayudó a certificar que este podría ser un punto importante para redefinir y crear talleres intergeneracionales.

4.1.2 Segunda reunión de debate- Segunda aproximación

Una vez definidas las actividades de familia y detectado en qué consistían y qué sucedía en ellas, hicimos una segunda reunión de debate para analizar y profundizar más en los aspectos que nos podían interesar transformar. Lo que más nos atrajo de estas actividades fue la mezcla de edades y que se compartía un tiempo entre generaciones; tenían mucho potencial para trabajar de forma intergeneracional y llevarlo a la comunidad. Pero por nuestra experiencia detectamos que había cuestiones que no se estaban trabajando.

En esta segunda reunión de debate, los objetivos propuestos fueron:

- **Analizar cómo son las actividades de familia y qué sucede en ellas en base a nuestras experiencias como educadoras.**
- **Establecer unas categorías y patrones que definan dichas actividades.**

Esta segunda reunión tuvo lugar 1 de febrero, se desarrolló de forma similar a la anterior y duró también dos horas. En la primera media hora repasamos la información extraída en la reunión anterior y la analizamos brevemente. Después comenzaron a surgir cuestiones del tipo: ¿por qué existe limitación de edad?, ¿por qué solo niños acompañados de adultos?, ¿cuál es el rol del adulto? Durante la siguiente hora profundizamos en dicha información y analizamos qué sucedía y por qué, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿qué sucede con las familias donde no hay niños o donde los hijos son adolescentes?, ¿para quién está diseñado el taller?, ¿quién aprende?, ¿de quién aprenden?, ¿cómo se gestiona la mezcla de generaciones? En la última media hora elaboramos una serie de categorías que nos interesaba profundizar para transformar o readaptar estas actividades y hacerlas intergeneracionales.

La conclusión más evidente a la que llegamos es que los talleres están orientados y dirigidos a los niños. Desde el momento de la presentación (donde solo se pregunta el nombre a los niños), pasando por la visita (donde las preguntas están dirigidas a los niños y son ellos quienes las responde y es a través de ellos como se van descubriendo las obras), o la actividad del taller (el adulto es simplemente un colaborador que ayuda si hay algún paso complicado, solo en algunas actividades realiza su manualidad o una actividad conjunta) hasta la despedida (son también los niños quienes realizan la explicación de su manualidad), todas son dinámicas donde queda explícito que el protagonista es el niño.

Si los talleres están dirigidos a los niños, los que aprenden son los niños. La

segmentación está producida para favorecer la comprensión y el aprendizaje de los niños sobre las obras y el arte. Los contenidos son similares a los contenidos del colegio, y las fragmentaciones coinciden con las etapas escolares: infantil y primaria, o incluso por ciclos; aunque en su mayoría se trabaja con niños de 6 a 12 años. Las preguntas que realiza el educador suelen estar pensadas para cubrir todo este espectro de edad, cuestiones sobre formas y colores a los más pequeños, e interpretaciones y relaciones de conceptos a los más mayores. Esto implica que se sobrentienda que los niños más pequeños no van a comprender los conceptos o ideas que se trabaja y por lo tanto terminen aburriéndose o molestando, y que los mayores de 12 años les suceda lo contrario, que sea demasiado fácil, es decir, que terminen también aburriéndose y teniendo una mala experiencia en el museo.

Si el aprendizaje es para los niños con una edad limitada, podríamos preguntarnos ¿por qué ir acompañados de un adulto? Sin embargo, el acompañamiento del adulto es fundamental ya que la actitud de los niños cambia completamente. El adulto es una figura que refuerza la idea de familia, de hacer una actividad niño y adulto juntos (hijo y padre), donde el niño puede disfrutar y aprender sintiendo que comparte la experiencia y el tiempo con el adulto.

El adulto entonces queda relegado a un espectador-acompañante que se deleita a través del disfrute del niño, que se limita a observar la experiencia del niño. Desde nuestra experiencia, en algunas ocasiones el adulto llega a preguntar si puede dejar la actividad para ir a ver la exposición por su cuenta, e incluso para salir a fumar o a tomar un café, con estas acciones refleja que no se siente parte de la actividad. Su rol es pasivo y se entiende que no es participe del aprendizaje.

En estas actividades se delimita la edad: las familias donde no hay niños o los hijos son adolescentes no puedan participar. Realmente no se atiende o contemplan vínculos afectivos, ya que quedan totalmente excluidos la participación de adultos solos u otro tipo de convivencias como compañeros de piso, etc. De esta forma, desde los museos, lo que sucede es que se fomenta un modelo de familia tradicional. A pesar de que el vínculo entre adultos y niño pueda ser tío-sobrino, abuelo-nieto, hijo-padre, se construye una imagen de familia con niños. Incluso en los casos donde en una misma familia se tiene un hijo menor de 6 años o mayor de 12, uno de los padres debe quedarse al cuidado de los demás hijos que no están en esos rangos de edad. Por otro lado, las relaciones entre núcleos familiares apenas se generan. Todas las familias hacen la visita juntas a la exposición pero no se crean dinámicas de diálogo entre ellas, e incluso en los talleres cada núcleo familiar realiza la actividad de forma independiente.

Además, el aprendizaje está ofrecido de la mano del educador y es de él de quien se aprende. Es el máximo referente y el poseedor del conocimiento, a pesar de desarrollar una dinámica de preguntas donde se busca la participación de todos.

Quien valida la respuesta como cierta o no, es el educador. Mayoritariamente se formularan preguntas con una respuesta ya premeditada y por lo tanto hay una correcta, que llevará al siguiente nivel de descubrimiento. Se crea un discurso acorde a los conocimientos de los niños. Por consiguiente, son preguntas retóricas, no son preguntas abiertas que esperan respuestas espontáneas.

Después de estas reflexiones y análisis, sintetizamos en el Cuadro 4.5 las diez características principales lo que más nos interesaba explorar.

- Separación de edades (normalmente de 6 a 12 años)
- Necesidad de ir niños con adultos, y adultos con niños
- Unidireccional (dirigido a los niños)
- Adulto acompañante
- Realización de una manualidad
- Diálogo educador-niño (poca relación entre familias)
- Contenidos artísticos y de historia del arte: técnicas, movimientos, artistas...
- Preguntas cerradas y con respuesta correcta.
- En la mayoría de las ocasiones un solo educador
- Objetivo: acercar el arte al niño

Cuadro 4.5: Característica de las actividades de familia.

La segmentación por edades y la necesidad de que los niños vayan acompañados de adultos son puntos claves ya que cierran y acotan la comunidad. Esta segmentación corresponde a un paradigma basado en las capacidades únicamente del individuo y no en las colectivas. Si esto cambiase se podría romper la unidireccionalidad, el rol pasivo del adulto y la relación entre familias, y se podrían desarrollar actividades destinadas a todos los participantes.

Otra de las cosas a indagar era la manualidad. Estamos interesadas en otras formas de realizar una práctica relacionada con los formatos contemporáneos de creación, a la vez que estas prácticas la desarrollaran todos los participantes. También queríamos cuestionar la figura de un solo educador que centraliza la actividad; nos parecía importante descentralizar esa figura del saber para potenciar una horizontalidad. Por último, también era importante revisar el objetivo principal y los contenidos a trabajar.

4.1.3 Tercera reunión de debate- Última aproximación

Establecidas las características de las actividades de familia y trabajadas en concreto cada una de ellas, llegamos al último paso: establecer cómo realizar esos cambios y desarrollar una nueva metodología previa.

Nuestros objetivos principales en esta tercera reunión de debate fueron:

- **Establecer unas características previas para las acciones intergeneracionales.**
- **Desarrollar una metodología previa para las acciones intergeneracionales.**

Nuestra intención era establecer unos puntos base para elaborar una metodología que pudiéramos poner en práctica y sobre esta poder comprobar su funcionamiento y cambiar o modificar lo que considerásemos oportuno. Decidimos una vez finalizada la segunda reunión de debate, repasar el análisis y buscar más referentes en la educación y en los museos para establecer las categorías.

La fecha para este tercer encuentro fue el 17 de febrero y tuvo una duración de dos horas. Nos propusimos nuevamente una serie de puntos a trabajar: primero hacer un repaso del análisis realizado en la reunión anterior; segundo revisar las teorías que nos interesaban²² y en base a las características anteriores establecer unas propias; y tercero desarrollar un metodología piloto para llevarla a la práctica.

Lo que establecimos como objetivos prioritarios para las acciones intergeneracionales era crear un aprendizaje compartido y una experiencia para todos de forma activa, es decir, que todos fueran participantes activos y que las acciones diseñadas fueran dirigidas a todas las edades. Sabíamos que esto sería complejo, sobre todo si atendemos a cómo está formada la educación tradicional y cómo se construye la sociedad donde todo se fragmenta, pero entendimos que era fundamental aceptar esta complejidad y trabajar a partir de ella. Partimos de paradigmas donde se contempla el aprendizaje a lo largo de la vida, en comunidad y de forma horizontal. Observamos que las educadoras eran una figura clave para crear esta horizontalidad: no debían ser los poseedores de los conocimientos sino que todos los participantes eran susceptibles de aprender los unos de los otros y esto permitiría que el aprendizaje pudiera ir en diferentes direcciones. De igual forma, los contenidos deberían estar adaptados a todas las edades y las actividades y propuestas de acción tendrían que

22. Recogidas y desarrolladas en el capítulo anterior.

atender a esta diversidad y complejidad de la que hemos hablado.

Cualquier persona de cualquier edad podría venir a las acciones intergeneracionales, esto conllevaba que también pudieran venir adultos solos o grupos de adultos. Nos planteamos si los niños podrían quedarse solos, pero nos parecía más prudente y seguro que estuvieran siempre acompañados, ya que nosotras, como educadoras, no podríamos estar únicamente pendientes de los niños sino del conjunto total. Como objetivo prioritario los talleres estarían dirigidas a todos, incluso a bebés. Esto implicaba hacer actividades psicomotrices que pudieran estimular a los más pequeños.

Si queríamos que todos pudieran aprender de todos, y realmente fuera para el conjunto de los participantes, tendrían que ser actividades donde los participantes tuvieran que interactuar entre ellos y tuvieran que crear relaciones entre grupos, familiares, personas solas o amigos.

Nos planteamos que las manualidades no tendrían sentido y sería mucho más apropiado utilizar el lenguaje del arte contemporáneo para realizar actividades; por lo que decidimos utilizar la instalación, la acción o incluso la performance, en vez de hacer manualidades.

Para poder desarrollar todo esto, pensamos en formar un grupo de las educadoras que implantarán juntas el taller y así plantear la diversidad desde nuestra participación conjunta. Vimos en la diversificación del educador una forma de descentralizar la figura de poder de un solo educador y potenciar la visión diferente que cada una podía tener. Queríamos explicitar de esta forma que no hay una verdad o pensamiento único.

Para potenciar los diálogos y la participación no nos basaríamos en la exploración a través de cuestiones cerradas que estableceríamos otros criterios de observación

- Unión de todas las edades
- Los adultos pueden venir solos
- Interdireccional (dirigido a todos)
- Todos activos
- Realización de acciones, instalaciones, lenguaje contemporáneo
- Crear comunidad y relación entre los participantes (diálogo entre todos los participantes)
- Tres educadoras
- Objetivo: reflexionar aspectos de la vida a través del arte
- Contenidos sencillo y básicos
- Preguntas abiertas y sin respuestas previstas

Cuadro 4.6: Característica de los talleres intergeneracionales.

donde las preguntas que se formularan fueran abiertas, sin esperar una respuesta pensada de antemano que nos llevara al siguiente paso, ya que no habría siguiente paso, sino una exploración libre y conjunta.

Nuestro objetivo entonces sería, a través del arte contemporáneo, reflexionar sobre aspectos de la vida y cuestiones cotidianas. Los contenidos a trabajar tendrían que ser conceptos sencillos y básicos para permitir reflexionar tanto a pequeños como a mayores.

Realizamos entonces una serie de características para tener en cuenta a la hora de establecer nuestra metodología piloto, desarrolladas en el Cuadro 4.6.

Sobre el término que podríamos utilizar para nombrar estos talleres, decidimos llamarlos “Acciones 0-99”. Queríamos apostar por un formato válido para todo tipo de personas de 0 a 99 años, y explicitar de esta manera que se asumía la heterogeneidad como una oportunidad. La idea de clasificación por edades ya se hacía en juegos o películas y nos parecía que esta fórmula podría ser muy adecuada para comunicar el formato que estábamos planteando.

Para diseñar la metodología partimos de las actividades de familia la cual está dividida en las siguientes partes:

1º Presentación

2º Visita a la exposición

3º Taller-manualidad

4º Despedida

Nuestra intención no era fraccionar los talleres en cuatro puntos diferentes sino una continuación de varias secciones. Se iniciaría con una presentación, la cual estaría dirigida a todos los participantes (tanto adultos como niños), todos tendrían que decir su nombre y presentarse. Después haríamos una acción detonante que nos hiciera reflexionar sobre un concepto o una idea para trabajar. Este detonante estaría relacionado con la exposición y las obras de arte, pero estas ya no serían el tema central de la propuesta sino que serían un recurso más para trabajar, reforzar y profundizar sobre el concepto o idea en cuestión. La exploración se haría de manera conjunta, todos podríamos realizar nuestras propias aportaciones. Finalizamos con una acción de cierre donde todos los participantes de forma activa estuvieran implicados y sirviera para cerrar el concepto o idea trabajada. De tal forma, el taller estaría dividido en cuatro grandes secciones:

1º Presentación

2º Detonante-Acción

3º Exploración conjunta

4º Acción-cierre

Para llevar a cabo los talleres y la acción planteada pensamos en los aspectos más técnicos: número de participantes, duración del taller y espacio físico. Pensamos que el número de participantes propicio sería similar a las actividades de familia, unas 25 o 30 personas aproximadamente. El tiempo para la acción completa sería de unas 2 horas, un tiempo similar también al realizado en las actividades de familias. Sin embargo, pensamos que sería muy positivo realizar las acciones en la misma exposición o en un lugar abierto. En las actividades educativas de los museos se suele utilizar un espacio destinado específicamente para realizar los talleres, esto tiene una ventaja de la exclusividad, pero esta exclusividad implica estar en un espacio aparte. Desde nuestro planteamiento, talleres para toda la comunidad y realizados de forma horizontal, pensamos que sería importante visibilizarnos como productores culturales. No solo pensamos en descentralizar la figura del educador en pro de los participantes sino que queríamos posicionar las acciones que íbamos a realizar como una parte más de la producción cultural y de conocimiento. En este sentido, el lugar para desarrollar los talleres es muy significativo, ya que como acto simbólico, trabajar en la propia exposición o en un espacio abierto podría reivindicar el papel de los participantes como productores culturales y podríamos visibilizar así estas producciones.

4.1.4 Formulación del formato de *Talleres intergeneracionales. Acciones 0-99*

Una vez terminadas las reuniones de debate teníamos mucho más claro cómo llevar a la práctica nuestros supuestos teóricos, a la vez que habíamos conseguido una primera aproximación (aunque luego esta se viera modificada) de lo que eran para nosotras los talleres intergeneracionales:

El propósito de los talleres intergeneracionales es crear un espacio de aprendizaje y de experiencia compartida entre personas de cualquier edad. Los participantes son considerados agentes activos que generan su propio aprendizaje, se pondrá en valor los conocimientos que aporte y traiga cada persona independientemente de su edad y nivel cultural. Se entiende que todos pueden aprender de todos. Las educadoras facilitarán y diseñarán la experiencia, pero no serán las poseedoras únicas del conocimiento.

Haciendo referencia a lo comentado en los apartados anteriores, pudimos establecer una relación clara en cuanto a las características diferenciadoras que existen entre las actividades de familia y los talleres intergeneracionales (cuadro 4.7).

Talleres de familia	Talleres intergeneracionales 0-99
- Separación de edades (normalmente de 6 a 12 años)	- Unión de todas las edades
- Necesidad de ir niños con adultos, y adultos con niños	- Adultos pueden asistir solos
-(Unidireccional) Dirigido a los niños	- (Multidireccional) Dirigido a todos
- Adulto pasivo/acompañante	- Todos activos
- Realización de una manualidad	- Realización de acciones
- Poca relación entre familias (diálogo educador-niño)	- Crear relación entre los participantes (relación y diálogo entre todos los participantes)
- 1 Educador	- 3 Educadoras
- Objetivo: acercar el arte al niño	- Objetivo: reflexionar a través del arte aspectos de la vida
- Contenidos artísticos y de historia del arte: técnicas, movimientos, artistas.	- Contenidos sencillos y básicos
- Preguntas cerradas y con respuesta correcta.	- Preguntas abiertas y sin respuestas previstas

Cuadro 4.7: Relación de característica de actividades para familias y talleres intergeneracionales.

En cuanto a la estructura de los talleres (Cuadro 4.8), nos ayudó mucho analizar cómo eran las actividades de familia y en base a ellas establecer una estructura propia, la cual nos ayudaría a alcanzar el propósito de los talleres y se adaptaría mejor a las características de estas:

Talleres de Familia	Taller Intergeneracionales
1º Presentación	1º Presentación
2º Visita a la exposición	2º Detonante-Acción
3º Taller-manualidad	3º Exploración conjunta
4º Despedida	4º Acción-cierre

Cuadro 4.8: Relación de característica de actividades para familias y talleres intergeneracionales.

Con respecto a los aspectos técnicos, mantuvimos el número de participantes y la duración, aunque decidimos modificar el espacio (Cuadro 4.9):

	Talleres de Familia	Taller Intergeneracionales
Número de participantes	De 25 a 30 participantes	De 25 a 30 participantes
Duración	2 horas	2 horas
Lugar	Aula educativa	Espacio expositivo y espacio común

Cuadro 4.9: Relación de característica de actividades para familias y talleres intergeneracionales.

Realizada la comparativa, establecimos tres ejes básicos a tener en cuenta para el diseño educativo de los talleres intergeneracionales:

- 1) Para trabajar la Intergeneracionalidad apostamos por procesos de aprendizaje cooperativos y colaborativos. Por un lado, potenciar la voz del adulto, dando importancia a su aprendizaje (en contraposición a la práctica habitual en los talleres de familia), y por otro lado, crear dinámicas para que se dé una interacción real entre adultos y niños.
- 2) Para trabajar en el contexto, no podemos desarrollar una acción educativa que tenga sentido lejos de la obra de arte, así que los talleres se desarrollarían en un espacio público y no en el dedicado a ello habitualmente. Esto da lugar a que los dispositivos generados por los participantes permanezcan en ese mismo espacio público.

3) Para trabajar la complejidad y la horizontalidad tenemos que:

- a. Trabajar a tres bandas (tres educadoras) para que la voz esté descentralizada.
- b. Utilizar el lenguaje del arte contemporáneo frente a la “manualidad”, siendo el cuerpo y la intervención en el espacio los ejes metodológicos de la acción; de modo que se establezcan relaciones entre los participantes, y entre estos y el espacio.
- c. Trabajar desde una direccionalidad abierta, los talleres no están dirigidos solo a una franja de edad y/o público ideal.

Diseño del proyecto educativo *Talleres Intergeneracionales. Acciones 0-99*

Teniendo en cuenta todos los parámetros mencionados, llegó el momento de realizar el diseño educativo de los talleres intergeneracionales. Recordamos que para ello nuestros referentes fueron el método MUPAI, el Currículum Placenta y el DAT. Uniendo estas propuestas organizamos todo lo expuesto anteriormente (Cuadro 4.10).

Para qué

Ya hemos expuesto anteriormente las razones por las que se considera necesario realizar talleres intergeneracionales, pero vamos a repasar cuáles son estos puntos concretamente.

- **Crear un espacio de aprendizaje a través del arte contemporáneo para personas de cualquier edad**

Cada participante puede aprender a su nivel: los más pequeños conceptos sencillos e incluso cuestiones relacionadas con la psicomotricidad, y las personas más mayores conceptos y cuestiones más complejas. Pensamos que el arte contemporáneo es un recurso perfecto para crear un lugar de aprendizaje intergeneracional. A través del arte se pueden trabajar conceptos e ideas a todos los niveles; incluso como estrategia educativa permite utilizar el cuerpo o el espacio para poder hacer acciones o actividades que nos permitan reflexionar sobre temas concretos.

- **Establecer vínculos entre personas de diferentes edades**

Como ya hemos comentado en el comienzo de esta tesis, vivimos en una sociedad donde apenas nos relacionamos con personas de otras edades, exceptuando nuestra propia familia. Para participar en este mundo plural y diverso nos parece fundamental establecer vínculos entre generaciones más allá de nuestros lazos familiares. Estos

Para qué	Crear un espacio de aprendizaje a través del arte contemporáneo dirigido a personas de cualquier edad.	
	Establecer vínculos entre personas de diferentes edades.	
	Generar experiencias compartidas a través del arte contemporáneo para personas de diferentes edades.	
Qué	Metas	Poner en valor los conocimientos de los participantes a través del arte contemporáneo.
		Fomentar la reflexión sobre temas que forman parte de nuestra realidad cotidiana.
		Adquirir conocimientos propios y una visión crítica sobre el arte, la cultura visual y nuestra realidad cotidiana.
	Contenidos	Vital
		Arte contemporáneo
Cómo	Procesos	Utilización de detonante
		Reparto de poder
		Estrategias artísticas contemporáneas
		Trabajar la reflexión a través de la acción
	Temporalización	1º Presentación 2º Detonante-Acción 3º Exploración conjunta 4º Acción-cierre
Dónde	Museos y Centros de Arte	
A quién	Personas de cualquier generación y edad.	
Quién	Diseñado e Impartido por al menos tres educadoras especializados en arte y educación.	

Cuadro 4.10: Diseño curricular de los *Talleres Intergeneracionales. Acciones 0-99*.

vínculos no tienen que ser fuertes y afectivos, sino que nos referimos a tener y crear relaciones entre personas de diferentes edades. Esto nos puede ayudar en nuestro día a día a romper con estereotipos sobre las generaciones, como han demostrado algunas investigaciones sobre programas intergeneracionales.

- **Generar experiencias compartidas a través del arte contemporáneo para personas de diferentes edades**

Generar experiencias compartidas es fundamental para poder acercarnos a personas de distintas generaciones y crear relaciones de comunidad. De nuevo el arte contemporáneo puede ser la excusa perfecta para crear estas experiencias. La estética relacional se fundamenta en la intención de utilizar el arte como excusa para relacionarnos unos con otros. Usar estrategias propias de arte contemporáneo puede conseguir crear unas experiencias satisfactorias que potencien las relaciones entre personas de distintas generaciones y ayuden a crear un aprendizaje compartido.

Qué-Metas

Las metas genéricas de estos talleres, de acuerdo a la propuesta del Currículum Placenta, son amplias y abiertas. Las metas medias y concretas variarán según los proyectos. En este momento presentamos las metas genéricas que están fundamentadas en poder conseguir nuestros anteriores propósitos.

- **Poner en valor los conocimientos de los participantes a través del arte contemporáneo**

Es fundamental para poder crear experiencias de aprendizaje intergeneracional ayudar a valorar lo que sabe o conoce cada uno de los participantes. A través de la observación y la experimentación todos podemos ofrecer ideas sobre aquello que estamos viendo y viviendo. No es necesario tener un conocimiento ilustrado, o dar una opinión erudita para poder apreciar las opiniones, o considerarlas válidas e interesantes. Es decir, como meta lo que se busca es poder compartir los conocimientos y pensamientos de cada una de las personas, y el arte contemporáneo es la excusa para poder exponerlos y valorarlos.

- **Fomentar la reflexión sobre temas que forman parte de nuestra realidad cotidiana.**

Si queremos realizar experiencias para todas las edades nos parece fundamental reflexionar acerca de cuestiones cotidianas y sencillas donde todos podamos aportar alguna opinión o pensamiento. La discusión sobre estos conceptos nos puede ayudar a crear relaciones y diálogos entre personas de distintas generaciones donde unos y otros puedan aportar aprendizaje o conocimientos. A través de estos talleres

buscamos fomentar la reflexión conjunta y visibilizar el valor de las opiniones de cada uno, independientemente de sus conocimientos previos o de su edad.

- Adquirir conocimientos propios y una visión crítica sobre el arte, la cultura visual y nuestra realidad cotidiana

En los talleres intergeneracionales pensamos que es necesario no solo que se compartan conocimientos y reflexiones, sino que también se creen nuevos conocimientos entre todos. En otras palabras, las educadoras no ofrecen unos contenidos ya elaborados para que las personas los adquieran, sino que entre todos podemos construir nuestro propio cuerpo de conocimientos. Esto permite realmente que el aprendizaje pueda suceder de forma intergeneracional.

También vemos muy necesario que se genere una visión crítica sobre el arte, la cultura visual y nuestra realidad cotidiana. Uno de los cometidos principales que tiene el arte contemporáneo es cuestionar la realidad existente y los actos cotidianos que la componen, así como la cultura visual en la que estamos inmersos. Es fundamental adquirir una visión crítica sobre nuestros propios procesos y sobre nuestro propio aprendizaje y/o los conocimientos adquiridos. Desde una perspectiva intergeneracional tener una visión crítica puede enriquecer esos procesos ya que entre unas generaciones y otras se pone en entredicho estructuras y patrones culturales, y es esencial aprovechar estas cuestiones para crear un rico y variado aprendizaje.

Qué-Contenidos

Para conseguir obtener estas metas genéricas nos basamos en dos contenidos fundamentales: el contenido vital y el arte contemporáneo.

- Contenido vital

El contenido vital es uno de los contenidos generales que se proponen tanto en el Método MUPAI como en el Currículo Placenta. Trabajar a partir del contenido vital es apropiado no solo para favorecer el uso de los conocimientos o actitudes adquiridos por los participantes, como proponen Antúnez (2009) y Acaso (2009), sino que dentro de un taller intergeneracional son fundamentales los temas de nuestro día a día ya que es donde podemos encontrar puntos en común entre distintas generaciones. Trabajar desde ideas cotidianas y contenidos que tenemos todos a nuestro alrededor, es la mejor manera de que las distintas generaciones interrelacionen y ahonden sobre los distintos puntos de vista que se tienen acerca de una misma cuestión. Este es uno de los factores que puede enriquecer y hacer más completo el aprendizaje compartido.

- Arte contemporáneo

El arte contemporáneo es el recurso perfecto para vincular los contenidos vitales. Aunque este tipo de arte no suele ser un contenido habitual en la mayoría de los procesos educativos o de las personas alejadas de este mundo, sí que los artistas actuales reflexionan sobre cuestiones cotidianas que nos afectan a todos. Asociar el arte contemporáneo con contenidos y conceptos del día a día propicia que podamos tener un pensamiento crítico y que personas de distintas generaciones puedan crear reflexiones conjuntas.

Cómo- Procesos

Para realizar talleres intergeneracionales hay cuatro elementos a tener en cuenta dentro del proceso. Dos de estos elementos están recogidos en el Método Mupai: utilización de detonante y reparto de poder. Nos parecen muy apropiados para adaptarlos a este tipo de talleres. Los otros elementos nos parecen fundamentales para trabajar el arte contemporáneo como herramienta educativa.

- Utilización de detonante

Como recomiendan Antúnez (2009) y Acaso (2009) el uso de detonantes potencia la atención y fomenta la sorpresa en los asistentes. Estos detonantes deben estar adaptados a todas las edades y todos los participantes deben poder realizarlos o entenderlos. Para su creación nos podemos inspirar en estrategias de arte contemporáneo donde se utiliza el cuerpo para la acción, o realizar una representación gráfica para contar una idea. Otra forma de idearlos es descontextualizar un objeto cotidiano dándole otro uso u otro significado. La intención es llevar a cabo una acción que nos ayude a introducirnos en el taller.

- Reparto de poder

El reparto de poder es otra de las recomendaciones que realizan Antúnez (2009) y Acaso (2009). Si queremos crear una sociedad democrática, dentro del proceso educativo es esencial educar dentro de procesos donde el educador o el profesor no sea el poseedor único del poder. El poder está asociado al saber. Este vínculo entre poder-saber otorga al docente el rol de máximo poseedor de conocimiento y figura de saber, y por tanto de poder. Las dinámicas tradicionales están asociadas a: el profesor habla - los alumnos escuchan. En los talleres intergeneracionales es básico romper este vínculo y estas dinámicas. Entendemos que todos somos poseedores de conocimientos y la meta de estos talleres es precisamente poner en valor estos conocimientos y compartirlos.

Para realizar un reparto de poder es fundamental la figura del educador, por ello

estos talleres están pensados para que los implementen tres educadoras. De esta forma se permite visibilizar distintos puntos de vista y compartir y repartir entre todos el poder. Un punto importante aclarar es sobre la toma de decisiones, poder democratizar y compartir las decisiones en un taller de dos horas es complicado, pero siempre debemos estar atentos y abiertos a posibles cuestiones inesperadas que permitan dar un giro al propio taller. Nos referimos a plantear actividades que sean lo suficientemente abiertas como para que los participantes puedan tomar decisiones inesperadas, es decir, que no sea el educador el que marque la directriz exacta por dónde continuar en cada momento.

- Estrategias artísticas contemporáneas

Durante el bloque teórico hemos hablado de cómo el arte contemporáneo puede ser un recurso educativo. El uso de estrategias artísticas contemporáneas permite trabajar en la creación de detonantes y también en las propias estructuras de reparto de poder; nos ofrece herramientas para crear dinámicas y acciones abiertas a lo inesperado que pueden ayudar a compartir conocimiento. A su vez, desde estrategias propias de la estética relacional, se pueden crear dinámicas que permitan la relación entre participantes, así como crear experiencias que nos lleven a la reflexión.

- Trabajar la reflexión a través de la acción

Buscamos trabajar desde procesos reflexivos. Contemplamos que estos deben ser adaptados a todas las edades. La complejidad que esto conlleva se soluciona trabajando de forma colectiva y a través de preguntas clave que creen un diálogo entre todos los asistentes.

Cómo-Temporalización

Aunque el taller se entiende desde una forma continuada y abierta a lo inesperado, decidimos diferenciar cuatro áreas que permitieran momentos de acción y de reflexión.

- Presentación

Para poder crear un clima de cercanía es fundamental que todas las personas que participan se conozcan, por eso el momento de la presentación es clave para crear este primer acercamiento. Se empieza con una breve presentación, un miembro de cada grupo se presenta e introduce a las personas con las que ha venido. Después las educadoras se presentan como un grupo más (este peso cae en una de las educadoras). La intención es visualizar que todos somos parte de un gran grupo compuesto por pequeños subgrupos.

- Detonante-Acción

Para introducir los conceptos claves de la sesión, se comienza con una acción detonante. Esta acción puede ir desde una serie de preguntas hasta la elaboración de un dibujo, e incluso una dinámica o una pequeña performance. El propósito es utilizar estrategias propias del arte contemporáneo que permitan dar pie a una pequeña reflexión que introduzca el tema a trabajar.

- Exploración conjunta

Después de la acción-reflexión llega el momento de explorar, ver la exposición y las obras de arte. Una vez planteado el concepto clave, la exploración se realiza bajo esta premisa buscando y profundizando en este. Las educadoras acompañan al grupo, y a través de preguntas y sugerencias van dialogando con todos los participantes.

- Acción-cierre

Para concluir el taller se lleva a cabo una acción de cierre. De nuevo, basándonos en estrategias contemporáneas como puede ser la instalación o la performance, se hace una acción colectiva que permita una última reflexión sobre lo experimentado y lo aprendido.

Dónde

Recordamos que en los museos y centros de arte encontramos todo un abanico de generaciones. Son espacios de encuentro donde confluyen todo tipo de personas movidas por un interés cultural. Son contextos intergeneracionales y educativos en sí mismos, por lo que representan lugares idóneos para poder trabajar la relación entre generaciones.

Dentro de estos espacios pensamos que el mejor lugar para desarrollar los talleres es el propio espacio expositivo o bien espacios públicos donde se pueda visualizar la producción cultural y de conocimiento que se realiza entre los participantes. Utilizar estos lugares puede ser una forma de crear un empoderamiento de los participantes como productores de cultura.

A quién

Estos talleres como su propio nombre indica, están destinados a todas las generaciones. Esto quiere decir que son talleres abiertos a cualquier persona de cualquier edad. Están dirigidos a familias, a grupos de adolescentes, a compañeros de piso, a estudiantes universitarios, a adultos solos, a personas mayores... en definitiva, a cualquier persona que quiera venir sola o acompañada. Esta es la singularidad y

la riqueza de estos talleres, ya que no están dirigidos a una franja de edad buscando un aprendizaje de unos contenidos o conocimientos concretos, sino que busca la participación y la relación entre personas de distintas edades.

Quién

Estos talleres deben estar diseñados e impartidos por varias educadoras especializadas en arte y en educación. Hemos estimado un máximo de tres educadoras que puedan abarcar y trabajar con y desde la variedad y la diversidad. Al ser talleres dirigidos a personas de distintas edades, contemplamos que cada persona, grupo de familia o generación puede tener unas necesidades específicas, por lo que si hay varias educadoras se puede abarcar estas necesidades. Además, como ya se ha comentado anteriormente, es imprescindible que sean varias educadoras para que el rol del educador se bifurque y el poder-saber se divida y se diluya.

Las educadoras son quienes diseñan la propia actividad, ya que esto ayuda a contemplar posibles modificaciones o variaciones que se puedan producir durante el transcurso del taller. Si buscamos atender a diferentes personas, es muy posible que se puedan producir ciertas variaciones o momentos inesperados, y el conocimiento del diseño y de la práctica permite que estos momentos puedan ser redirigidos y se amplíe así las posibilidades de aprendizaje y de experiencias.



4.2 TRABAJO DE CAMPO

Una vez presentado el diseño educativo y la aproximación metodológica, llegamos a la fase que consideramos fundamental de este trabajo: la parte de la investigación más intensa, ya que durante un año se llevó a la práctica la metodología formulada, se evaluó su funcionamiento, se hicieron los ajustes necesarios, y comprobamos si este nuevo formato era válido como tal.

Esta fase la dividimos en cuatro pasos diferenciados (Cuadro 4.11) que están relacionados con los dos programas de talleres intergeneracionales que se desarrollaron. Recordamos que estos se implementaron en Matadero Madrid, el centro de creación contemporánea del Ayuntamiento de Madrid. La propia condición de este espacio destinado a la creación más actual favorecía el carácter experimental de esta propuesta educativa:

2011/04 - 2012/09	Trabajo de campo	1º De abril a noviembre de 2011. Puesta en práctica y recogida de datos de los talleres del programa: <i>En construcción disculpen las molestias</i> . Este programa está formado por tres talleres se llevaron a cabo dos veces cada uno.
		2º De diciembre de 2011 a febrero de 2012. Evaluación de los talleres <i>En construcción disculpen las molestias</i> . Reformulación de la metodología y diseño de los talleres del siguiente programa.
		3º De febrero a abril de 2012. Puesta en práctica y recogida de datos de los talleres del programa: <i>Espacio Visible</i> . De nuevo el programa está formado por tres talleres y se desarrollaron dos veces cada uno.
		4º De mayo a septiembre de 2012. Último paso de la segunda fase, evaluación de los talleres del segundo programa de talleres.

Cuadro 4.11: Trabajo de campo.

4.2.1 Desarrollo del trabajo de campo

Se realizaron dos programas intergeneracionales de tres talleres cada uno. Cada proyecto se desarrolló en dos espacios expositivos diferentes del centro Matadero Madrid.

El primer programa *En Construcción. Disculpen las molestias* (de abril a noviembre de 2011) fue en la sala *Abierto x Obras*. Este proyecto estaba formado por tres talleres que diseñamos en torno a tres exposiciones diferentes (Cuadro 4.12):

El segundo programa *Espacio Visible* (de febrero a mayo de 2012) se desarrolló en

Título del taller	Fechas de implementación	Total de participantes
A tomar medidas	30 de abril y 21 de mayo de 2011	44
Explorando cabezas	11 de junio y 9 de julio de 2011	35
Entre sótanos y desvanes	8 de octubre y 12 de noviembre de 2011	49

Cuadro 4.12: Relación de fechas y número de participantes del primer programa *En construcción. Disculpen las molestias*.

el espacio de *El Ranchito* y también estuvo formado por tres talleres, en esta ocasión se trabajó alrededor de una única exposición colectiva (Cuadro 4.13):

Título del taller	Fechas de implementación	Total de participantes
Al Laboratorio	11 y 25 de febrero de 2012	38
Entre puentes	10 y 24 de marzo de 2012	41
En la ciudad	14 y 21 de abril de 2012	37

Cuadro 4.13: Relación de fechas y número de participantes del primer programa *En construcción. Disculpen las molestias*.

Por tanto, a medida que íbamos realizando la implementación de los talleres, íbamos evaluando y modificando las premisas metodológicas de las que habíamos partido. Para mostrar cómo la formulación educativa inicial fue evolucionando, explicaremos con detalle los talleres realizados siguiendo este orden:

- 1º Introducción
- 2º Ficha técnica
- 3º Datos sobre la puesta en funcionamiento
- 4º Desarrollo de la implementación
- 5º Evaluación

Protocolo para la recogida de datos

Una de nuestras principales intenciones en la realización de estos talleres era conseguir establecer un formato y una metodología que sirviera para trabajar las relaciones entre generaciones. Como ya hemos comentado en repetidas ocasiones, nuestro diseño se vio modificado a lo largo de la investigación. En la recogida de información, fuimos destilando qué datos eran los que más nos interesaba observar y en qué cuestiones necesitábamos profundizar.

Durante el primer programa de talleres nos centramos en las cuestiones técnicas relacionadas con el diseño y la metodología establecida previamente. Los puntos claves de la recogida de información fueron:

- **Tiempo (duración de los talleres).**
- **Espacio (adecuación del desarrollo de los talleres en un contexto que no estaba destinado para ello).**
- **Educadoras (relación y viabilidad de las tres educadoras).**
- **Dinámicas y acciones (valorar si eran apropiadas para todas las edades).**
- **Opinión general sobre el taller.**

Durante el segundo programa de talleres queríamos seguir comprobando si las dinámicas funcionaban, pero además decidimos observar más activamente la relación entre los participantes para comprobar si surgía intercambio intergeneracional. Descartamos seguir preguntado sobre las cuestiones del tiempo y las educadoras y decidimos preguntar sobre cómo se habían sentido los participantes al compartir una actividad con personas de distintas edades. Por consiguiente, los puntos claves en los que hicimos hincapié en el segundo programa fueron:

- **Espacio (adecuación de los talleres en un espacio que no estaba destinado para ello).**
- **Dinámicas y acciones, (valorar si eran apropiadas para todas las edades).**
- **Relaciones entre los asistentes (indagar sobre cómo se habían sentido al relacionarse con distintas edades).**

- Opinión general sobre el taller

Como hemos detallado en el diseño de investigación, utilizamos una serie de herramientas para recoger los datos de los talleres pero estas cambiaron según las necesidades que iban surgiendo en la investigación. Dichas herramientas son:

- La entrevista semi-estructura utilizada en cada taller. Cuando finalizaba la implementación de los talleres, invitábamos a los participantes que quisieran colaborar en la investigación a quedarse unos minutos para hacerles una serie de preguntas para evaluar la realización de los mismos. En ese momento, las tres investigadoras hacíamos al mismo tiempo las entrevistas, de esta forma agilizábamos la tarea y permitíamos que los participantes no esperasen mucho tiempo. Las preguntas variaron en cada programa en función de los intereses en la recogida de datos²³.
- La observación participante se llevo a cabo de forma diferente en cada programa. Durante el primero, al finalizar los talleres y las entrevistas dedicábamos unos minutos para reflexionar sobre todo lo observado y lo vivido, que se recogía a través de una grabación de audio. En el segundo caso, utilizamos un cuaderno de campo para este fin²⁴. Recordamos que las tres investigadoras se encargaban de implementar el taller pero una de ellas mantenía el rol de observadora principal. Este rol iba rotando en cada taller, de tal forma que todas pudimos desarrollar y observar los talleres equilibradamente.
- Las fotografías nos ayudaron a visualizar todo lo que había ocurrido durante los talleres. Como no se trabaja sobre un producto final sino que nos basamos en la realización de distintas acciones, la documentación fotográfica nos ayudó a registrar todo este proceso. Estas fotografías eran tomadas por la investigadora que tuviera el rol de observadora principal. También recogimos documentación fotográfica de algunas personas que durante el taller hicieron fotografías. Esto nos permitió también observar qué momentos y elementos eran considerados claves o importantes para estas personas.

23 El guión de las entrevistas de los dos programas pueden consultarse en el apartado de anexos.

24 Tanto el guión que seguíamos para recoger la información grabada como el cuaderno de campo, pueden consultarse en el apartado de anexos.

4.2.2 Desarrollo de primer programa *En construcción. Disculpen las Molestias*

El programa *En construcción. Disculpen las Molestias* se desarrolló a partir de tres exposiciones del espacio *Abierto x Obras*. Este espacio como ya hemos mencionado es una sala destinada a la creación de instalaciones pensadas para ser expuestas exclusivamente allí. Durante aproximadamente tres meses alberga el proyecto de un solo artista que utiliza la sala como cree conveniente llegando a transformarla por completo o realizando sutiles intervenciones.

Este primer programa se desarrolló durante los meses de abril a noviembre de 2011. Diseñamos un total tres talleres temáticos, uno por cada exposición, que se implementaron dos veces cada uno. El espacio principal para hacer los talleres decidimos que sería el propio hall de Matadero Madrid, ubicado en frente de la sala, y utilizamos en momentos puntuales la plaza. Al ser los primeros talleres diseñamos la investigación la centramos en el funcionamiento de la metodología, quisimos indagar en los aspectos formales: tiempo, espacio, educadoras, acciones y dinámicas. Los cambios que sufrió la metodología debido a los reajustes que incorporamos, son narrados a continuación.



Figura 4.4: Cartel de la exposición *Sistema métrico. Campo de Fútbol*. Recuperado de <http://www.mataderomadrid.org/ficha/683/sistema-metrico-campo-de-futbol.html> 12 de noviembre de 2013.

Introducción taller A *Tomar Medidas*

A Tomar Medidas es el primer taller intergeneracional con el que comenzamos el programa *En construcción. Disculpen las Molestias*. El título hace alusión al concepto con el que trabajamos durante el taller: la medida. Este término se extrajo de una obra de la exposición: *Sistema métrico. Campo de fútbol* de la artista Hisae Ikenaga.

En esta exposición Hisae Ikenaga realizó una intervención en la sala de *Abierto x Obras* (Figura 4.4). Que consistía en medir, con sistemas alternativos de medida, la altura, el perímetro, el volumen y el área de toda la sala. Así la altura estaba medida en muebles, el perímetro en volteretas, el volumen en el tiempo que tarda en llenarse toda la sala de humo y el área en campos de fútbol.

Desde la reflexión de cómo en los medios de comunicación utilizan el campo de fútbol como referencia para medir espacios, la artista se cuestiona cómo el concepto de medida es algo relativo y abstracto. Con esta intervención se busca reflexionar sobre el uso de los sistemas de medidas estandarizados que en muchas ocasiones puede resultar ajeno a nuestra cotidianidad. A través de estas medidas alternativas, Hisae nos propone utilizar otros utensilios o fórmulas para entender el espacio.

Para este taller destilamos el concepto más básico de la propuesta de Hisae: la medida, y decidimos reflexionar sobre este concepto, el uso que le damos, de dónde surge el sistema métrico, y crear otro sistema alternativo inspirado en su propuesta. Consideramos que la medida es un concepto intergeneracional que nos permite crear diferentes capas de cuestionamiento a través de la participación de todos los participantes, y crear así un ente de conocimiento.

Ficha técnica

Datos Técnicos	
Nombre de la actividad	Taller “ A tomar medidas”
Duración	2 horas
Desarrollo del taller	
Metas	Reflexionar sobre la subjetividad de la medida Trabajar nuevas formas de medida
Contenidos	La medida como forma de conocer y vincularse a un espacio. Medidas estandarizadas: el metro, el pie, etc. Medidas alternativas usadas en la obra de Hisae Ikenaga.
Materiales	Únicamente requerimos de un metro para desarrollar el taller, ya que utilizamos nuestro propio cuerpo como unidad de medida.

Procesos

1º Presentación

Cada grupo presenta a las personas con las que ha venido. Las educadoras nos presentamos como un grupo más (solo una se encarga de ello). La intención es ver que todos somos parte de un gran grupo compuesto por pequeños subgrupos.

2º Detonante-Acción

Comenzamos lanzando una serie de preguntas que introducen directamente el tema: ¿qué es medir?, ¿cómo se puede medir?, ¿qué se mide?, ¿cómo se mide?, ¿con qué se mide?

A partir de estas preguntas desarrollamos una acción en tres fases:

1ª Distintos participantes miden a una misma persona con sus pies. Los resultados varían en cada caso, lo que pone de manifiesto el carácter relativo y referencial del concepto “medida”.

2ª Todos los participantes se tumban en el suelo, uno detrás de otro, formando una larga fila. A continuación, uno a uno se levanta y mide en pies a la persona que tiene delante. Cuando termina, esa persona que ha sido medida se levanta y mide a la siguiente. Este proceso se repite en cadena hasta la última persona. Durante el proceso vamos sumando las distintas medidas de tal forma que, al final, hemos medido en (diferentes) pies la fila que habíamos formado entre todos. Así todos nuestros pies son una misma unidad de medida y lo que hemos medido es nuestro grupo.

3ª Reflexión conjunta sobre las acciones realizadas, ¿cómo hemos medido? ¿qué hemos medido? ¿todos nuestros pies miden lo mismo? ¿cómo lo sabemos?

3º Exploración conjunta

Después del detonante-reflexión llega el momento de explorar y ver la propuesta de la artista. Antes de entrar realizamos una última acción: Explicamos que la artista Hisae Ikenaga en su obra se pregunta cuánto es un metro y lanzamos la pregunta a los participantes. Cada uno tiene que estimar con sus manos lo que equivaldría a un metro. Una de las educadoras va midiendo las medidas que han marcado y comprobando si realmente sabemos cuánto es un metro. Tras realizar esta acción lanzamos la pregunta ¿qué mide Hisae y cómo lo hace? Con esta pregunta vamos a ver la exposición. A través de una exploración conjunta, donde las educadoras acompañan a los participantes, trabajamos con las cuatro piezas expuestas. Vemos que la artista representa el perímetro, el área, la altura o el volumen de una forma diferente a la convencional.

4º Acción-cierre

Una vez visita y explorada la propuesta de la artista, proponemos una nueva forma de medir el perímetro de la sala *Abierto x obras*. Nosotras proponemos medirla en “abrazos de comunidad” (estos abrazos consisten en considerar que todos juntos agarrados de las manos formamos un único abrazo) y tiempo: todos, en una acción simbólica, agarrados por las manos formando una gran brazada de grupo, vemos cuántos “abrazos de comunidad” son necesarios para cubrir el perímetro de la sala y el tiempo empleado en ello.

Cuadro 4.14: Ficha técnica del taller *A tomar medidas*.

Datos sobre la puesta en funcionamiento

Esta acción se desarrolló en dos ocasiones: el sábado 30 de abril y el sábado 21 de mayo de 2011. Asistieron un total de 44 personas (Cuadro 4.15)

EDADES	30 de abril	21 de mayo	TOTAL
0-3	1	-	1
4-7	9	3	12
8-12	1	5	6
13-18	-	-	-
19-30	1	1	2
30-65	10	13	23
65-99	-	-	-
TOTAL	22	22	44

Cuadro 4.15: Número de participantes por edad.

En el primer taller todos los grupos fueron familias de adultos con niños, en cambio en el segundo, además estos, también acudió un grupo de cuatro amigos adultos. En estos primeros talleres no contamos con ningún adolescente ni con ninguna persona de la tercera edad.

Desarrollo de la implementación

Sábado 30 de abril:

En el primer sábado el taller las presentaciones comenzaron de la forma prevista, pero en el momento de pasar al detonante-reflexión los más pequeños del grupo empezaron a situarse en el centro de atención. Esta dinámica se mantendría durante todo el desarrollo, adquiriendo mayor protagonismo fue en la exploración de la exposición, ya que necesitaban un cuidado especial para poder contemplar las obras. El resto de las acciones transcurrieron de la forma esperada: medirnos unos a otros, tirarnos en el suelo, adivinar cuánto es un metro, “abrazo de comunidad” final... Pero en algunas ocasiones el ritmo de la acción fue demasiado acelerado y los momentos de reflexión apenas sucedieron. Había un alto número de niños menores de 6 años que demandaban una dinámica más rápida, por lo que toda la actividad se centró prácticamente en ellos.

Al terminar el taller nuestra sensación fue que todo se había enfocado en torno a los más pequeños. Terminamos 15 minutos antes de lo previsto.

Información recogida en las entrevistas:

En las entrevistas del primer sábado comprobamos que nuestra sensación del transcurrir del tiempo estaba equivocada. Nosotras pensamos que había durado muy poco tiempo (habíamos terminado 15 minutos antes de lo previsto), sin embargo la

mayoría de los entrevistados nos dijeron que les había parecido demasiado largo. Al ir con niños pequeños tenían la sensación de que se les había hecho muy pesado.

En cuanto al funcionamiento del equipo de educadoras, dos de las entrevistadas nos comentaron que se habían sentido confusas a la hora de escucharnos y habían tenido la sensación de que nos pisábamos al hablar. En cambio, el resto no habían tenido esa sensación y lo habían visto muy bien. Aún así, pensamos que teníamos que reestructurar nuestra forma de implementar la acción, ya que tampoco nosotras nos habíamos sentido cómodas.

En positivo destacaron que estos talleres constituían una forma diferente de acercarse a una exposición y de estar en familia. En cuanto al espacio, la temática y las dinámicas realizadas, todas las personas tuvieron una opinión muy favorable.

De estas primeras entrevistas extrajimos que debíamos realizar un reparto de tareas entre las educadoras y la necesidad de modificar la duración del taller que pasó de durar 2 horas a 1 hora y media.

Sábado 21 de mayo:

En la segunda puesta en práctica del taller, replanteamos los tiempos de reflexión y adaptamos el taller a 1h y 30 minutos. También decidimos repartir las funciones para no arriesgarnos a crear confusión entre los participantes. Este día una de las educadoras no pudo asistir, esto simplificó el reparto de funciones, ya que únicamente estaríamos dos personas en la actividad. Este reparto fue de la siguiente manera: en cada sección del taller cada una de las educadoras tendría un papel principal, una tendría más peso en la presentación y la exploración, y la otra se encargaría de explicar y dinamizar tanto el detonante como la acción de cierre. Las reflexiones, la formulación de preguntas y la mediación de los diálogos, serían llevadas entre las dos.

La dinámica fue completamente diferente al sábado anterior. El ritmo fue mucho más relajado y el peso de la acción más equilibrado entre adultos y niños. Como en el taller anterior, todas las acciones tuvieron muy buena acogida, con la diferencia de que pudimos disponer de tiempos de pausa y calma para escucharnos unos a otros y reflexionar. Incluso en algunos momentos se llegó a profundizar demasiado y se repitieron conceptos.

La duración total fue la prevista y la sensación que tuvimos al terminar es que habíamos reajustado perfectamente el taller. Sin embargo en nuestro reparto de tareas todavía teníamos cuestiones que perfeccionar. Pensamos que una solución podía ser no solo repartir funciones y partes del taller, sino en centrarnos cada una en una franja de edad o generación. De tal manera que una de nosotras se dedicara más a los adultos y otra a los niños para igualar la acción y no caer en dinámicas demasiado rápidas o ligeras, ni demasiado densas o pesadas.

También observamos que a diferencia del taller anterior, únicamente había habido

un niño de 6 años y todos los demás eran mayores de 7, al igual que el número de adultos había sido mayor que el de los niños (en el primero la proporción entre niños y adultos fue equilibrada y la mayoría de los niños eran menores de 6 años). Esto nos hizo pensar que tal vez cuando los niños tenían menos de 6 años podían necesitar tiempos más rápidos y acciones más dinámicas. Consideramos estar atentas respecto a esta intuición para comprobar si era correcta, o era simplemente producto de un caso puntual.

Información recogida en las entrevistas:

En este taller se volvió a repetir la opinión de que lo que hacíamos era una forma diferente e interesante de ver una exposición. El espacio, la temática y las dinámicas recibieron opiniones muy favorables. En cuanto a la duración a todas las personas les pareció idónea. Sobre nuestra intervención como educadoras, nos transmitieron que había sido muy equilibrada.

Las cuatro personas adultas nos comentaron que era una iniciativa muy interesante precisamente por poder compartir una experiencia con personas de todas las edades y reflexionaron sobre la ausencia de actividades que permitan la participación de todas las generaciones.

A través de este feedback, pudimos comprobar que habíamos sabido corregir y pulir de forma positiva y correcta los inconvenientes del taller anterior.

Documentación fotográfica:



Figura 4.5: Primera acción de inicio. Un participante en el suelo está siendo medido en pies por lo demás. Elaboración propia (2011).



Figuras 4.6 y 4.7:
Segunda acción. Un
cadena de medida: en
el suelo uno a uno va
midiendo a la persona que
tiene delante. Elaboración
propia (2011).

Figura 4.8: Tercera
acción. ¿Cuánto es un
metro? Momento en el
que intentamos saber
qué distancia equivale
a un metro. Elaboración
propia (2011).



Figura 4.9: Exploración conjunta. Última acción. Medimos el perímetro de la exposición en abrazos de comunidad. Elaboración propia (2011).



Figura 4.10: Última acción. Medimos el perímetro de la exposición en abrazos de comunidad. Elaboración propia (2011).

Evaluación del taller *A tomar medidas*

En rasgos generales, los talleres habían tenido muy buena acogida, resultaba una actividad diferente a las realizadas normalmente en otros ámbitos culturales.

En cuanto a la duración, como ya se ha comentado, se comprobó que 1 hora y media era tiempo suficiente para poder reflexionar y profundizar sobre el tema propuesto entre niños y adultos, por lo que decidimos establecer esa duración en los talleres posteriores y continuar evaluándola.

El segundo tema que nos preocupaba era nuestro papel como educadoras y la dinámica entre nosotras. Observamos que dos personas era el número perfecto para crear equilibrio y además pensamos que era importante que una tercera tuviera un rol más centrado en la observación de lo que sucedía durante el desarrollo de la acción.

También nos inclinamos por repartir nuestras funciones en base a la edad de los participantes, de manera que se pudiera compensar el protagonismo entre niños y adultos. Esto no quiere decir que cada una se fuese a dirigir únicamente a un grupo de edad, sino que estaríamos más pendientes de una franja en concreto y fomentaríamos la participación si fuese necesario. Por lo tanto, dos de nosotras tendría un rol de participante observador y otra de observador participante. Es decir, las tres continuaríamos presentándonos como grupo, pero el peso de la acción recaería en dos de nosotras mientras que la tercera sería un apoyo y la encargada de documentar fotográficamente el taller.

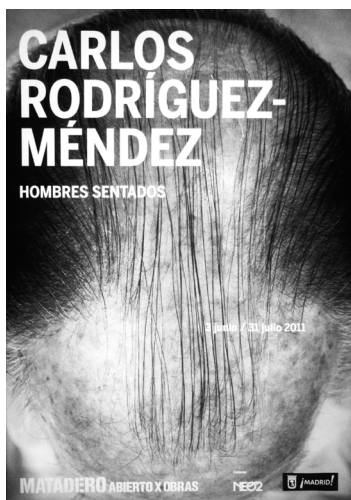


Figura 4.11: Cartel de la exposición: *Hombres sentados*. Elaboración propia (2011).

Introducción taller *Explorando cabezas*

En esta ocasión la exposición sobre la que trabajamos fue *Hombres sentados* de Carlos Rodríguez-Méndez (Figura 4.11 y 4.12).

Este segundo taller, titulado *Explorando cabezas*, fue un auténtico reto, ya que la intervención del espacio era muy austera y conceptual. Únicamente había instalado dos pantallas donde se proyectaba un vídeo de plano cenital de las cabezas de hombres mayores de 70 años que habían trabajado en el antiguo matadero. Toda la sala permanecía a oscuras, solamente era iluminada por la proyección de estos dos vídeos, y se escuchaba un sonido gutural, emitido por los hombres, que retumbaba contra las paredes.

En esta intervención, Carlos Rodríguez-Méndez reflexiona sobre los sistemas de pertenencia, buscando confrontarlos y ponerles límites. Este proyecto tiene una gran carga existencialista donde se intenta profundizar en las cuestiones más íntimas de la condición humana.

A través de la imagen de unos hombres cargados de experiencia de vida, donde lo único que se muestra es su cabeza, creando así una imagen casi abstracta, y donde el sonido tampoco permite una comprensión de la situación, se busca crear una atmósfera de inutilidad del lenguaje donde el imaginario visual es el encargado de crear el discurso.

Este proyecto, puramente conceptual, nos proponía el reto de destilar el discurso existencialista de esta pieza y poder encontrar un concepto que nos permitiera reflexionar de forma intergeneracional.

De esta manera, el concepto que decidimos trabajar fue la idea de cabeza: por un lado, su forma física (contenedor) y por otro lo que hay dentro (contenido). Pero también extrajimos otros dos conceptos claves: memoria y huella. Nuestra intención

era ver la cabeza como un contenedor de memoria donde se puede observar la huella del tiempo y la experiencia. Nos parecía que desde estas ideas se podría desentrañar reflexiones en muchos niveles y podría ser una buena manera para trabajar de forma intergeneracional.



Figura 4.12: Una de las imágenes los videos. Recuperado de <http://www.mataderomadrid.org/ficha/851/carlos-rodriguez-mendez.html> 30 de octubre de 2012.

Ficha técnica

Datos Técnicos	
Nombre de la actividad	Explorando Cabezas
Duración	1h y 30 minutos
Desarrollo del taller	
Metas	<p>Reflexionar sobre la idea de cabeza</p> <p>Pensar en la cabeza desde distintas perspectivas (contenedor y contenido)</p> <p>Reflexionar sobre la relación entre memoria y huella</p> <p>Entender el concepto de cabeza como repositorio de memoria y huella</p>
Contenidos	<p>Nuestro tema es la cabeza, como interioridad y exterioridad.</p> <p>Nos centramos en la idea de memoria y en la huella, entendida como visualización de lo sucedido, de las vivencias asociadas a las personas y/o lugares.</p> <p>La obra de Carlos Rodríguez Méndez.</p>
Materiales	<p>10 linternas</p> <p>5 imágenes de cabezas de la obra</p> <p>5 barreños</p> <p>1 paquete de barro</p> <p>5 litros de agua</p> <p>4 paquetes de toallitas para limpiarse los pies</p>

Procesos	<p>1º Presentación</p> <p>Cada grupo presenta a las personas con las que ha venido. Las educadoras nos presentamos como un grupo más (solo una se encarga de ello). La intención es ver que todos somos parte de un gran grupo compuesto por pequeños subgrupos.</p> <p>2º Detonante-Acción</p> <p>La primera acción es con el cuerpo, para tomar conciencia de la cabeza en su aspecto físico y además fomentar la relación entre los participantes. Se trata de la simple exploración de la cabeza de uno de los participantes por parte de los otros. Después se reflexiona sobre lo descubierto con esta exploración y se piensa en el acto físico de la propia exploración.</p> <p>En segundo lugar se hace una acción que ayudará a pensar en los elementos internos de la cabeza (cerebro, memoria, etc). Una vez terminada la exploración y la reflexión, cada persona dibuja una cabeza y representa en este dibujo lo que se ha hablado. Después los ponemos en común y vamos estableciendo relaciones entre las distintas representaciones. Cada persona explica su dibujo y reflexiona sobre lo que ha realizado. Visualizamos los puntos en común y unimos nuestros dibujos con cinta de carrocero y los pegamos en el suelo. Con esta "alfombra conceptual" creamos una instalación en el hall de entrada de Matadero Madrid.</p> <p>3º Exploración conjunta</p> <p>Después exploramos la exposición. Para ello realizamos la metáfora de la sala como una cabeza: su exterior se presenta duro, pero en el interior podemos encontrar diversas formas. Para descubrir qué hay dentro de esta "cabeza", nos equipamos con linternas.</p> <p>Una vez hecha la exploración (en esta ocasión libre) salimos fuera y ponemos en común qué hemos descubierto. Vamos describiendo que hemos visto: luces, sombras, huellas en los muros, un vídeo con cabezas de señores mayores y hemos escuchado sonidos. Primero reflexionamos sobre la procedencia de los sonidos. Después nos centramos en las cabezas, y las analizamos a través de las fotografías: son de hombres mayores, se ve la huella del tiempo en sus cabezas (están calvos, tienen manchas...). Hacemos hincapié en que estas huellas son marcas de la memoria y nos preguntamos dónde se guarda la memoria, para qué la utilizamos, etc.</p> <p>4º Acción-cierre</p> <p>Esta consiste en otra acción con nuestro cuerpo. En esta ocasión utilizamos nuestros pies y nuestras manos para dejar nuestra huella dentro del espacio de Matadero Madrid (dejar memoria en el espacio físico). Para ello todos los participantes salen a la calle y plaza del centro, se descalzan y manchan sus pies y manos con barro de modelar con el fin de dejar las huellas por el suelo de la calle y por las paredes.</p>
-----------------	---

Cuadro 4.16: Ficha técnica del taller *Explorando Cabezas*.

Datos sobre la puesta en funcionamiento

Estos talleres se desarrollaron los sábados 11 de junio y 9 de julio. Asistieron un total de 35 personas (Cuadro 4.17).

EDADES	11 de junio	9 de julio	TOTAL
0-3	-	2	2
4-7	2	2	4
8-12	2	7	9
13-18	-	-	-
19-30	5	-	5
30-65	1	14	15
65-99	-	-	-
TOTAL	10	25	35

Cuadro 4.17: Número de participantes por edad.

El primer taller no fue muy numeroso. Estuvo formado por un grupo de amigos jóvenes y dos grupos familiares con dos niños cada uno.

En el segundo acudieron una pareja de adultos, un grupo de tres amigos adultos, y el resto fueron cinco grupos familiares de adultos con sus hijos.

En ambos días de nuevo no se contó con adolescentes ni con personas de la tercera edad, pero se rompió con la inercia de que solo asistieran familias a este tipo de actividades.

Desarrollo de la implementación

Sábado 11 de junio:

Podríamos decir que el primero de los talleres fue el más complejo y del que salimos con peores sensaciones. Contamos con muy pocas personas, en su mayoría adultos, y esto hizo que estuviéramos nerviosas por temor a que los pocos niños no se sintieran cómodos en la dinámica.

La presentación comenzó bien, pero en el detonante habíamos pensado emitir sonidos guturales, esta no se comprendió bien y no funcionó como nosotras esperábamos. En las siguientes acciones por temor a que los niños se quedaran demasiado descolgados y el peso recayera únicamente sobre los adultos, fuimos nosotras mismas quienes dimos demasiado protagonismo a los niños y el taller se centró mucho en ellos. Finalmente la acción terminó 10 minutos antes de lo calculado.

Información recogida en las entrevistas:

De forma general, al igual que en los talleres anteriores, todas las personas quedaron bastante contentas y volvieron a resaltar que era una forma diferente de reflexionar y ver una exposición. En las entrevistas comprobamos que los niños habían disfrutado

mucho de las acciones. Mancharse de barro y dejar huella había sido algo muy valorado por ellos, pero para los adultos que habían venido solos les había parecido demasiado infantil. Confirmamos la sensación que habíamos tenido: centramos demasiado la atención en los más pequeños. Aún así, para estos adultos había sido algo positivo y divertido, al tiempo que disfrutaron con las dinámicas de juego. Una de las madres de los niños valoró muy positivamente el taller, especialmente las partes de reflexión en común.

El tiempo y la acción de las educadoras fue bien considerada por todos. Sin embargo, nos dimos cuenta que había muy poca interacción entre niños y adultos y comenzamos entonces un proceso de reflexión sobre cómo conseguir crear más relación entre ellos.

Sábado 9 de julio:

El segundo sábado decidimos cambiar el detonante y equilibrar más las intervenciones de niños y adultos. Al igual que había pasado en el taller anterior la segunda vez funcionó mucho mejor que la primera y las sensaciones fueron mucho más positivas. Emitir un sonido, como acción detonante, y realizar una representación gráfica de la exploración de la cabeza, invitó a profundizar en los temas que queríamos abordar. Se pudo hacer más participativa la reflexión entre adultos y niños al tener designados cada educador unos roles, aunque esta parte se extendió en exceso por el número elevado de participantes (25 personas). El resto de las dinámicas funcionaron muy bien, pero al extendernos en las explicaciones terminamos 10 minutos más tarde de lo establecido.

El taller fue mucho más numeroso y más equitativo entre adultos y niños, además vinieron dos bebés de 2 años. Uno de ellos no llegó a finalizar el taller y su familia se fue antes de llegar a la dinámica final, sin embargo el otro se adaptó perfectamente. Nosotras nos sentimos mucho más cómodas en nuestro reparto de funciones y observamos cómo podíamos igualar en ciertos momentos el protagonismo entre adultos y niños.

Información recogida en las entrevistas:

En las segundas entrevistas recogimos una crítica muy positiva. Nadie comentó que fuera un taller infantil y de hecho hablaron de la profundidad del tema y de los conceptos que se habían trabajado. Al mismo tiempo resaltaron lo interesante de desarrollar una actividad donde participaban niños y adultos, donde cada uno tenía voz, se escuchaban y realizaban una reflexión conjunta.

De nuevo entre los niños la acción más valorada fue la de las huellas. Igualmente pasó con el tiempo y la dinámica entre nosotras que se valoró muy positivamente.

Con respecto a los bebés de 2 años, tuvimos experiencias contrapuestas: la madre que decidió marcharse antes nos comentó que el motivo por el que se iba era porque

la niña estaba muy inquieta y no podía disfrutar de la acción (le pareció que era demasiado pequeña para ir con ella a esta actividad), sin embargo los padres del otro bebé disfrutaron hasta el final del taller y agradecieron disfrutar de una actividad conjunta.

Documentación fotográfica:



Figura 4.13: Primera acción. Algunos participantes exploran la cabeza a otros. Elaboración propia (2011).



Figura 4.14: Exploración de la exposición. Uno de los participantes interactúa con una de las proyecciones. Elaboración propia (2011).



Figura 4.15: Reflexión con las imágenes de la exposición. Elaboración propia (2011).



Figuras 4.16 y 4.17:
Última acción. Los
participantes dejan
su huella en el suelo
de Matadero Madrid.
Elaboración propia
(2011).





Evaluación del taller *Explorando cabezas*

Lo primero que destacamos de esta evaluación es la importancia de tener en cuenta el número de asistentes y de pensar en actividades alternativas o cambio de dinámicas si los grupos son pequeños o muy numerosos. En el primer taller nuestro miedo a que los pocos niños quedaran descolgados, provocó que fuera demasiado infantil; sin embargo, en el segundo sábado la acción-detonante fue demasiado densa al contar con un grupo numeroso. Esto pudo generar que uno de los bebés se distrajera con mayor facilidad desde el inicio y fuera más complicado después continuar con el resto de la acción.

Por tanto teníamos que crear dinámicas que equilibrasen estas situaciones. Pensamos entonces que cuando vinieran grupos numerosos se podrían desarrollar las acciones en pequeños grupos y después poner en común lo acontecido, al igual que en la presentación, y cuando fueran grupos más pequeños, todos podrían explicar su

Figura 4.18 y 4.19:
Última acción. Los
participantes dejan
su huella en la pared
de Matadero Madrid.
Elaboración propia
(2011).

trabajo y de esta manera potenciar la voz de cada uno, sin insistir o centralizar demasiado en unos pocos.

En cuanto a la duración, un sábado nos quedamos cortos y el otro nos excedimos; esto lo atribuimos al número de participantes. El primer sábado había muy pocos y esto hizo que todo fluyera más rápido; en el segundo eran muchos y todo se hizo más lento (recordamos que uno de los bebés se marchó antes, pero pensamos que fue porque estaba inquieta desde el inicio y la dinámica de reflexión era demasiado lenta para ella, ya que el otro bebé de 2 años estuvo integrado durante todo el tiempo). Aún así, en ambos talleres todas las personas nos comentaron que la duración de la acción había sido perfecta. Por tanto, decidimos pensar en un horario flexible. Se programaría en base a 1h y 30 minutos pero sabiendo que, dependiendo del grupo, podría dilatarse o acortarse unos 10 minutos aproximadamente, teniendo en cuenta que siempre habría que recordarlo al inicio de la presentación. Esto para nosotras también era importante, ya que nos permitía estar más relajadas en este aspecto.

También nos percatamos que, al igual que las dinámicas de las acciones variaban dependiendo del número de participantes, cuando participaban niños con edades comprendidas entre 0-3 años influía mucho su carácter (si es más inquieto o más tranquilo). En el primer taller *A tomar medidas* vinieron bebés que estuvieron muy tranquilos y se adaptaron a la perfección. Pero el caso de esta pequeña nos hizo a reflexionar sobre este punto: cómo podríamos mejorar este aspecto y cómo adaptarnos cuando los bebés se mostraran inquietos.

Decidimos que en la presentación explicaríamos varios puntos importantes. Primero, se incidiría más en el aspecto intergeneracional y se resaltaría que no todos tenemos que aprender lo mismo ni tener la misma experiencia; y se puntualizaría que en el caso de los más pequeños, lo importante es compartir ese momento con ellos, siempre y cuando ellos estén cómodos. En relación a esto, si los mayores a su cargo opinan que deben darse una vuelta para descansar o incluso marcharse, lo pueden hacer con toda tranquilidad. Y segundo, se resaltaría que estaba previsto que el taller durase 1h y 30 minutos pero que se podría alargar o acortar en torno a unos 10 min por este motivo, si lo creían necesario, se podrían marchar con toda confianza antes de finalizar.

Esto último nos pareció importante resaltarlo, ya que las personas que vienen con niños muy pequeños se podrían agobiar o sentir que interrumpen si abandonan el lugar. Es necesario indicar el aspecto flexible del taller ya que lo fundamental es tener una buena experiencia compartida.



Figura 4.20: Cartel de la exposición *Categorías*. Recuperado de <http://www.jaimenarvaez.com/MATADERO-MADRID> el 30 de octubre de 2012.

Introducción taller *Entre desvanes y sótanos*

Este fue el último taller de este primer programa intergeneracional. En esta ocasión la exposición con la que trabajamos fue *Categorías* de Jorge Perianes (Figura 4.20). Esta obra consistía en una instalación donde el espacio *Abierto x Obras* se dividió en dos partes. A través de una estructura de madera se crearon dos ambientes: uno parecido a un sótano y otro al desván de una casa. La instalación pretendía crear la sensación de espacio a medio hacer o a medio deshacer. Había listones, vigas de madera, montones de serrín por el suelo, todo con un aparente caos o desorden. En el techo de este sótano se podían ver cómo colgaban raíces de él. Unas escaleras en la entrada te permitía subir, de tal forma que casi podías tocar el techo con las manos. Se tenía que ir con cuidado pues había agujeros en el suelo, de donde salían unas florecillas moradas (Figura 4.21 y Figura 4.22).



Figuras 4.21 y 4.22: Fotografías tomadas de la exposición *Categorías*. Elaboración propia (2011).

Con esta instalación Jorge Perianes buscaba reflexionar sobre los conceptos opuestos (arriba, abajo, construcción, destrucción, sótano, desván...). Decidimos recoger esta idea básica de opuestos y trabajarla a través del concepto de casa ya que nos parecía lo suficientemente potente como para poder extraer de ella diversas reflexiones. Al mismo tiempo pensamos que el concepto casa era algo muy cercano y cotidiano que nos permitiría profundizar y acercar a todos los participantes a esta idea de opuestos.

Ficha técnica

Datos Técnicos	
Nombre de la actividad	Taller “ Entre Desvanes y Sótanos ”
Duración	1h y 30 minutos
Desarrollo del taller	
Metas	<p>Reflexionar sobre la idea de opuestos.</p> <p>Reflexionar sobre el concepto de casa.</p> <p>Reflexionar sobre la casa como construcción social y mental.</p>
Contenidos	<p>Concepto de casa como lugar que alberga espacios opuestos, donde se producen relaciones entre lo público y lo privado.</p> <p>La obra de Jorge Perianes y la exposición <i>Categorías</i></p>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Lápices y rotuladores de colores - Paquete de folios - Cintas de colores - Tijeras

Procesos	<p>1º Presentación</p> <p>Cada grupo presenta a las personas con las que ha venido. Las educadoras nos presentamos como un grupo más (solo una se encarga de ello). La intención es ver que todos somos parte de un gran grupo compuesto por pequeños subgrupos.</p> <p>2º Detonante-Acción</p> <p>La primera actividad con la que comenzamos es la realización de un dibujo de nuestra casa ideal. Después lo presentamos y los vamos analizando. A través de este análisis relacionamos los conceptos que van surgiendo y unimos unos dibujos a otros en base a lo que tienen en común.</p> <p>3º Exploración conjunta</p> <p>Debido a la particularidad de la instalación, dos educadoras acompañan la exploración. Se realizan dos grupos: uno que camina la parte inferior y otro la parte superior, después los grupos se intercambian para explorar toda la exposición. Por lo tanto, cada educadora estará en una de las partes. En el mismo espacio expositivo, se realizará una pequeña dinámica donde invitamos a pensar un adjetivo, una palabra o un concepto que se asocie al espacio concreto (desván o sótano) en el que nos encontramos. Después salimos de la sala y nos juntamos todos para reflexionar. Cada participante dice el adjetivo o concepto que ha pensado y lo escribimos en un papel. Entre todos vamos viendo si hay coincidencias, ideas opuestas o similares.</p> <p>4º Acción-cierre</p> <p>Después de ver la exposición y recapacitar sobre los espacios que hay en la sala, de observar los lugares opuestos en una casa..., construimos un espacio intermedio entre un sótano y un desván. Para ello realizaremos una instalación en el hall de entrada entre todos los participantes. De forma individual, subgrupal o por parejas, se representará a través de cintas de colores, nuestro propio espacio dentro de esa casa. Se finaliza con la presentación, por parte de cada persona o subgrupo, de "su espacio", para poder habitarlo después todo el grupo.</p>
-----------------	---

Cuadro 4.18: Ficha técnica del taller *Entre Desvanes y Sótanos*.

Datos sobre la puesta en funcionamiento

Se realizaron dos talleres los sábados 8 de octubre y 12 de noviembre. Asistieron un total de 49 participantes (Cuadro 4.19).

EDADES	8 de octubre	12 de noviembre	TOTAL
0-3	3	-	3
4-7	6	3	9
8-12	3	8	12
13-18	2	1	3
19-30	-	6	6
30-65	9	8	17
65-99	-	-	-
TOTAL	23	26	49

Cuadro 4.19: Número de participantes por edad.

En los dos talleres acudieron en su mayoría familias, a excepción de una educadora social con dos hermanos adolescentes en el primer grupo y seis estudiantes de Bellas Artes y el padre de una de ellas en el segundo. Cabe señalar que en este grupo una de las familias estaba formada por una madre y sus dos hijos de 10 y 14 años. Aunque se seguía manteniendo la tendencia de actividad de familia fue significativo la participación de los adolescentes con la educadora social y jóvenes universitarios, pero continuábamos sin asistencia de personas de la tercera edad.

Desarrollo de la implementación

Sábado 8 de octubre:

El desarrollo del primero de los talleres fue “el ideal” por el número de participantes, el equilibrio entre diferentes edades y la participación dos adolescentes y jóvenes. Las dinámicas, desde la presentación hasta el final, funcionaron todas como habíamos previsto. El tiempo se alargó un poco, pero no se hizo pesado a pesar de la presencia de varios niños de 3 años. Aunque fueron en su mayoría familias, en esta ocasión la participación entre niños y adultos fue muy equitativa. Además vinieron dos hermanos adolescentes de 13 y 17 años. La chica de 13 años se integró perfectamente en la dinámica; el chico de 17 se mostró un poco más reticente, sin embargo participó activamente.

Nosotras nos sentimos muy cómodas en nuestros roles, teníamos más interiorizado equilibrar las dinámicas y dar voz a todos los participantes. Con este taller nos empezamos a dar cuenta que la relación entre generaciones era un poco difusa y apenas interactuaban entre grupos. Si bien estábamos consiguiendo que participaran todos, normalmente se dirigían hacia nosotras o hacia las personas de su propio núcleo, pero a todo el grupo o a personas de otros núcleos familiares.

Información recogida en las entrevistas:

Con las entrevistas reforzamos la buena sensación que habíamos tenido. En general las opiniones fueron muy positivas. Las valoraciones eran similares a los talleres anteriores: algo diferente, divertido, para todos...

Al preguntar a los adolescentes, la chica de 13 años nos comentó que le había gustado mucho, sin embargo el chico de 17 nos dijo que se había aburrido un poco y que habría preferido estar con más gente de su edad. En un principio esto lo achacamos más a la necesidad de estar con sus pares que al taller en sí mismo, ya que durante el transcurso de los talleres observamos que se integró perfectamente.

Sábado 12 de noviembre:

El desarrollo del segundo taller fue muy similar al primer sábado. Las dinámicas funcionaron de la misma forma. En esta ocasión también se equiparó entre el número de adultos y el número de niños, aunque a diferencia de la acción anterior, los niños más pequeños tenían 7 años. También asistió un adolescente de 14 años que se integró perfectamente en la dinámica.

Lo más significativo fue la capacidad del grupo de estudiantes de Bellas Artes, dirigirse de igual forma a adultos, niños, jóvenes o al grupo de educadoras. Esta actitud abierta reforzó nuestra percepción de talleres anteriores: la escasa interacción que se producía entre diferentes generaciones. La mayoría de las relaciones intergeneracionales se establecían entre los miembros de un mismo grupo familiar. Las comunicación con miembros de otros grupos eran entre las mismas generaciones, niños con niños o adultos con adultos. Estos estudiantes al dirigirse a todo el mundo de una forma natural y espontánea evidenciaron que esta comunicación intergeneracional e intergrupar no se había producido en los talleres anteriores. Para nosotras este hecho fue muy revelador, ya que confirmamos una nueva necesidad que no estábamos trabajando.

Información recogida en las entrevistas:

Al igual que en las entrevistas anteriores, se repitieron los mismos términos para valorar la experiencia: diferente, divertido, para todos. Cabe destacar la entrevista al adolescente de 14 años que nos transmitió que se había sentido a gusto durante el taller y que le había gustado la propuesta.

En cuanto a los jóvenes estudiantes de Bellas Artes, uno de ellos nos confesó que había desconfiado sobre la idea de compartir un taller con niños, ya que tenía miedo de que todo fuera superficial e infantil, sin embargo su percepción posterior fue todo lo contrario. Le pareció una propuesta muy interesante y le había enriquecido poder compartir y escuchar la opinión de adultos y niños sobre un tema. Un público especializado (estudiantes de BBAA); habían valorado de forma positiva el aporte y aprendizaje que se puede realizar en talleres intergeneracionales, algo que reafirmaba

nuestra propuesta inicial de hacer actividades para todos.

Evaluación taller *Entre desvanes y sótanos*

A pesar de las buenas críticas y la participación equilibrada de los asistentes en los talleres, nos dimos cuenta de un aspecto importante: a la hora de reflexionar y comunicarse había poca interacción entre los participantes de diferentes núcleos familiares y las educadoras éramos el centro hacia dónde dirigirse. Era necesario cambiar esto.

Por otro lado estábamos satisfechas con la participación de los adolescentes, aunque fue tímida, vimos que el taller tenía buena aceptación entre ellos. Dentro de la etapa adolescente no es lo mismo los 13 que los 17 años, (lo vimos muy claramente en la pareja de hermanos), por lo que pensamos que sería favorable juntar a más adolescentes entre los 15 y los 17 años en un mismo grupo, ya que para ellos es muy importante estar entre pares y compartir experiencias con personas de su misma edad; aunque esta era solo una hipótesis que no podíamos contrastar si no teníamos más talleres del mismo tipo.

Otras edades que podrían ser conflictivas, como ya se ha especificado en los apartados anteriores, son los niños entre 2 y 4 años, aunque parece que depende mucho del niño y de la actitud de los padres con respecto a la acción. La introducción que desarrollamos antes de empezar los talleres e incidir en que podían abandonar la actividad si veían que los más pequeños no estaban disfrutando, hizo que el ambiente fuera mucho más relajado. Al mismo tiempo nos ayudó a integrar mejor a las familias con niños muy pequeños y a evidenciar la diversidad en la que vivimos. Dejar claro desde el inicio que no se espera que todas las personas aprendan lo mismo o tengan la misma experiencia, fomenta un clima más distendido y abierto.

Después de establecer estas primeras conclusiones de los últimos talleres, nos dispusimos a realizar una evaluación más pormenorizada de todas las entrevistas y las sensaciones que habíamos registrado.

Documentación fotográfica:



Figura 4.23:
Detonante
acción. Análisis
de los dibujos
de la casa ideal.
Elaboración
propia (2011).



Figura 4.24:
Exploración
conjunta de la
instalación. Parte
de abajo "sóta-
no". Elaboración
propia (2011).

Figura 4.25:
Exploración conjunta
de la instalación. Parte
de arriba "desván".
Elaboración propia
(2011).



Figura 4.26:
Última acción.
Varias personas
construyendo la
instalación final.
Elaboración propia
(2011).

4.2.3 Evaluación del programa *En construcción. Disculpen las molestias*

El primer análisis lo llevamos a cabo a través de la escucha de las entrevistas y los diarios de campo. No buscábamos profundizar excesivamente en los datos recogidos ni extraer conclusiones finales, nuestra intención era buscar información que nos permitiera reformular el diseño inicial y comprobar si los cambios que habíamos ido introduciendo durante el transcurso del programa eran los adecuados. Se analizó todo de forma manual. Según escuchábamos las entrevistas íbamos anotando las palabras que más se repetían de las entrevistas. Pretendíamos conocer la aceptación general de los talleres y observar si habíamos pasado algo por alto en las primeras reflexiones realizadas en el momento de la implementación. Analizamos los datos desde los puntos claves que establecimos en un primer momento:

Tiempo

Espacio

Educadoras

Dinámicas y acciones

Opinión sobre el taller

Respecto al tiempo pudimos confirmar que 1h y 30 minutos era un tiempo más que suficiente para que todos pudieran participar e intercambiar conocimientos. A pesar de ello estaríamos atentas si en futuros talleres algún participante realizaba alguna observación al respecto.

La mayoría de los asistentes se habían sentido cómodos en el espacio y a muchos de ellos les gustaba que fuera en un lugar visible como el hall de Matadero Madrid. En algunos casos hicieron referencia a la posibilidad de poder tener un mobiliario más confortable que los bancos de madera de los que disponíamos (por ejemplo sustituirlos por unos cojines). A excepción de una pareja de adultos, todos estaban conformes con trabajar en un espacio visible y en este aspecto se había sentido tranquilos. Incluso una persona resaltó que a pesar de lo abierto e inhóspito que resultaba el espacio en un principio, se había sentido muy cómoda con nosotras.

Sobre el equipo de educadoras, exceptuando el primer día, todos habían observado que había buena coordinación y compenetración. La implementación de la primera acción nos hizo reflexionar sobre la importancia de establecer unos roles en cada taller.

De forma general, las acciones fueron valoradas en positivo. En la mayoría de las entrevistas se recoge un apoyo generalizado donde se destaca la importancia de la participación por igual de adultos y niños, y las pocas actividades culturales donde se podía encontrar esto. Un padre realizó un paralelismo con el fútbol, donde sí es normal ir con tus hijos a jugar un partido, pero en las actividades culturales de familia esto no ocurre, ya que solo se centran en los niños.

Los calificativos que más se repitieron fueron: interesante, diferente, curioso y divertido.

Todas las acciones fueron valoradas como intergeneracionales a excepción de un día (exactamente en el taller primer taller de “Explorando cabezas”) donde se calificaron de infantiles.

Únicamente hubo dos familias que mencionaron que era conveniente hacer protagonistas a los niños y realizar talleres de familias de formato más tradicional. Pensamos que es posible que no se entendiera bien el concepto de los talleres ya que ambas opiniones se dieron en los dos primeros talleres cuando todavía no se había reforzado la idea de educación intergeneracional.

Dentro de las sugerencias rescatamos varias opiniones que nos invitaban a desarrollar un cierre más reflexivo ya que resultaba demasiado abierto. Aunque esto es algo que pasamos por alto en un principio, pensamos que era una recomendación interesante ya que ayudaba a crear un cierre y una despedida correctos.

Reformulación

Después del primer análisis llevamos a cabo una serie de modificaciones que ya habíamos comenzado a incorporar durante el transcurso del primer programa y que decidimos fijarlas para los futuros talleres:

- El tiempo. Fijamos una duración de 1h y 30 minutos.
- Decidimos incluir una parte final de reflexión para concluir el taller y cerrarlo entre todos.
- En la introducción se reforzaría la intención de los talleres y haríamos una breve introducción de la temática.
- Entre las educadoras, nos distribuiríamos los rangos de edad de adultos y niños.
- Potenciaríamos la comunicación entre grupos de diferentes núcleos familiares para descentralizar la figura del educador y fomentar la relación entre grupos.

4.2.4 Desarrollo del segundo programa *Espacio Visible*

El programa *Espacio Visible* se desarrolló en el espacio de *El Ranchito*. Dentro de Matadero Madrid, *El Ranchito* está destinado a un proyecto de investigación que busca experimentar sobre nuevos modelos de organización de las instituciones culturales. Comienza siendo un espacio de trabajo para artistas, comisarios y gestores culturales y busca abrir residencias para artistas y colectivos donde puedan ocuparse de sus proyectos (Figura 4.27).



Figura 4.27: Espacio expositivo en el centro y en el lateral los espacios de trabajo. Recuperado de <http://www.mataderomadrid.org/v2/actividad/img/995/1111-nc-ranchito-matadero-011web.jpg> el 12 de diciembre de 2012.

Después de meses de trabajo se decidió abrir el espacio al público con la intención de mostrar sus producciones pero buscando alejarse de un formato expositivo tradicional.

El Ranchito se divide en tres grandes áreas: una destinada a la muestra de los trabajos ya producidos y finalizados; otra área de archivo y documentación donde consultar trabajo y obra; y por último una tercera área de trabajo. Esto hace que sea ambivalente, una mezcla de espacio de trabajo y de exhibición. En esta primera edición había un total de unos 34 artistas o colectivos mostrando sus obras, en el archivo y trabajando en sus proyectos (Figura 4.28 y Figura 4.29).

Esta era la principal diferencia entre el espacio de *Abierto X Obras* y *El Ranchito*. Si en *En construcción*. *Disculpen las molestias* habíamos trabajado con la obra de un solo artista, en esta ocasión había múltiples trabajos y varios recorridos comisariales dentro del mismo espacio. Otra de las grandes diferencias es que disponíamos de un lugar propio dentro de la exposición para trabajar y seguir construyendo la producción cultural.

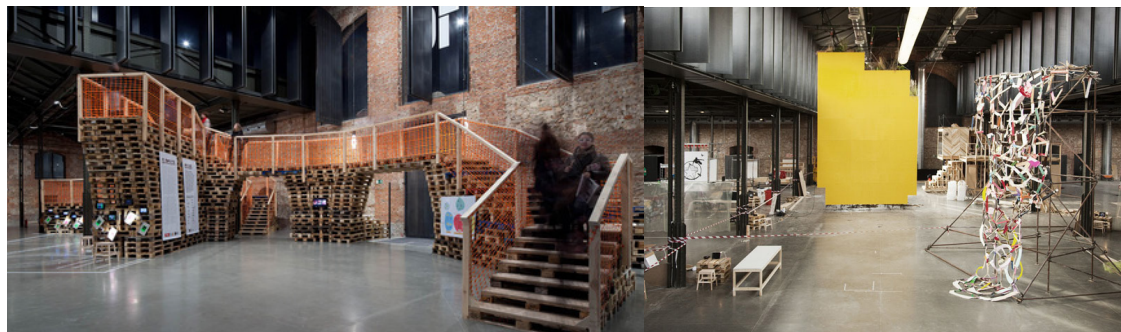


Figura 4.28: Imagen del puente y área de archivo. Elaboración propia (2012).

Figura 4.29: *El Ranchito* durante el periodo de trabajo para artistas y colectivos. Recuperado de http://www.neo2.es/blog/wp-content/uploads/el-ranchito_O2.jpg el 12 de diciembre de 2012.

Por otra parte, decidimos no centrarnos en obras concretas sino en los conceptos que se podían destilar del propio proyecto de El Ranchito. Encontramos tres conceptos claves para trabajar: el contexto (El Ranchito tenía el propósito de ser un laboratorio de ideas, un espacio destinado a la investigación desde la creación artística); el proceso (funcionaba como un puente conector entre el proceso creativo y el público); y los contenidos de los proyectos (la mayoría de las obras giraban en torno al concepto de ciudad).

Diseñamos tres talleres que se implementaron dos veces cada uno. El programa se desarrolló entre los meses de febrero a mayo de 2012. Para realizar el diseño nos basamos en todas las correcciones que habíamos destilado del programa anterior, sobre todo hicimos hincapié en reforzar la relación entre los propios participantes y buscar la comunicación entre ellos.

Con respecto al espacio, lo utilizamos para visibilizar de forma permanente las producciones culturales que íbamos a crear durante los talleres (Figura 4.30).



Figura 4.30: Imagen de Espacio Visible tras finalizar uno de los talleres. Elaboración propia (2012).

Aplicación de los cambios observados e incorporación de nuevos cambios

Como hemos comentado, continuamos con la metodología inicial pero contemplando los cambios que observamos en el primer programa de talleres, y añadimos otros que podrían funcionar. La estructura del taller la visualizamos como un rombo: partir de un concepto clave para después ampliarlo, recoger lo expuesto y volver a cerrar el concepto inicial (Figura 4.31).

La exploración consistiría primero en una exploración libre de 10 minutos y después en una conjunta de 20-25 minutos. Decidimos concentrarnos en las obras que ya estaban producidas para acotar el escenario, ya que por cuestión de logística eran las más visibles. En las acciones reforzaríamos el trabajo en grupo para mezclar los núcleos familiares que acudieran juntos, aunque siempre contemplando no forzar a nadie a trabajar en grupo si no se sentía cómodo. En los procesos pensamos en



Figura 4.31: Estructura del taller. Elaboración propia (2014).

incluir más dinámicas de juego ya que permiten que el mayor piense y reflexione y que el pequeño se divierta a la vez que también piensa. Para terminar la acción, como ya hemos resaltado, decidimos añadir una reflexión final de cierre para poder extraer conclusiones entre todos.

Continuación de la investigación

Nuestra intención en estos talleres era continuar investigando la metodología y observar activamente la relación entre los participantes. Recordemos que sobre todo gracias al último taller con los estudiantes de Bellas Artes, fuimos conscientes de la poca interacción que se generaba entre los núcleos familiares.

Con las nuevas propuestas metodológicas buscábamos que esta interacción se produjera y comprobar si estaban funcionando las dinámicas intergeneracionales. También pretendíamos conocer si los participantes vivían las acciones como verdaderamente intergeneracionales. Por todo ello nos interesaba saber cómo se sentían ellos en relación a los demás participantes.

En la recogida de datos modificamos dos de las herramientas:

- En la entrevista incluimos nuevas preguntas en relación a la participación entre los propios participantes y entre distintas generaciones.
- Se creó un cuaderno de campo para recoger la información de la observación participante.

Introducción taller *Al laboratorio*

Al laboratorio fue el primer taller que se desarrolló del programa *Espacio Visible*. Como el propio título indica, en este taller queríamos trabajar la idea de laboratorio. Seleccionamos este concepto ya que era lo que definía al propio proyecto *El Ranchito*. Nuestra intención era reflexionar sobre este espacio híbrido entre exposición y estudio de artista como un lugar para la experimentación, donde los artistas y colectivos realizan sus investigaciones y los visitantes pueden tener un papel activo realizando sus propias indagaciones a partir de las propuestas de los artistas. Pensamos en este concepto de forma intergeneracional, puesto que es un término cotidiano que tal vez a los más pequeños les sea ajeno pero que es sencillo de comprender ya que implica la experimentación, algo constante en la infancia.

Ficha técnica

Datos Técnicos	
Nombre de la actividad	Al Laboratorio
Duración	1h y 30 minutos
Desarrollo del taller	
Objetivos	<p>Entender y ampliar el concepto de laboratorio como espacio para la experimentación y producción de conocimiento.</p> <p>Entender la producción artística como un laboratorio artístico.</p> <p>Entender <i>El Ranchito</i> como un espacio abierto a todos y un lugar para la experimentación y la reflexión.</p>
Contenidos	<p>Concepto de laboratorio.</p> <p>Obras y trabajos de los artistas de El Ranchito.</p>
Materiales	<p>Bolígrafos</p> <p>Post-it</p> <p>Lápices y rotuladores de colores</p> <p>Cintas de colores</p> <p>Pegatinas de diferentes formas</p> <p>Imágenes impresas de las obras de la exposición</p>

Temporalización	<p>1º Presentación</p> <p>Realizamos una presentación donde primero se presentan por grupos las personas que acuden al taller. Una persona del grupo se encarga de esto. Después una de nosotras presenta a las demás e introduce el taller y explica qué son las acciones intergeneracionales. Se incide y refuerza la idea de educación intergeneracional.</p> <p>2º Detonante-Acción</p> <p>La dinámica comienza con una discusión grupal y puesta en común de conceptos. Partimos de las preguntas ¿Qué es un laboratorio? ¿Qué se hace en un laboratorio? A través de estas preguntas vamos observando nuestra idea del concepto. Para concluir lanzamos la pregunta ¿Este espacio puede ser un laboratorio? Y si lo es, ¿qué se podrá investigar/experimentar aquí?</p> <p>3º Exploración conjunta</p> <p>Después de la discusión grupal realizamos la exploración del espacio. Por grupos o de forma individual realizamos una exploración rápida durante 10 minutos. De todas las obras hay que elegir en una que se quiera ver detenidamente.</p> <p>Después volvemos a juntarnos y comentamos qué obra nos ha interesado especialmente. Entre todos seleccionamos de 3 a 6 obras. Pasamos entonces a la exploración conjunta. Para ello repartimos a cada grupo un bolígrafo y un paquete de post-it, con el fin de que cada uno debe dibujar o escribir las ideas que más le interese de las obras seleccionadas.</p> <p>Entre todos vamos viendo las obras y las vamos comentando. Primero realizamos una descripción visual y después vamos contando lo que nos ha llamado la atención, por qué la hemos seleccionado... Entre todos reflexionamos qué se está investigando con esa obra.</p> <p>4º Acción-cierre</p> <p>Trabajo en equipo. La idea es desarrollar una “fórmula” visual que refleje las reflexiones y relaciones que se han hecho durante la exploración conjunta. Para llevarla a cabo, seleccionaremos la imagen de una obra, después en el muro/pizarra del espacio pegaremos nuestra imagen. Con la ayuda de nuestros post-it, los datos que hemos recogido y los materiales que disponemos, se irán creando las “fórmulas”. Para hacer visible que estas “fórmulas” son “de autor” se pondrá el nombre de quienes las han realizado.</p> <p>5º Reflexión final</p> <p>Cada equipo presenta su “fórmula” y responde a las preguntas: ¿Qué hemos aprendido en nuestra investigación?; ¿dónde, para qué, en qué, con quién... podemos poner en práctica lo que hemos aprendido con nuestra experimentación en el laboratorio?</p>
------------------------	---

Cuadro 4.20: Ficha técnica del taller *Al laboratorio*.

Datos sobre la puesta en funcionamiento

Este taller se implementó en dos ocasiones los sábados 11 y 25 de febrero. Asistieron un total 38 participantes (Cuadro 4.21).

EDADES	11 de febrero	25 de febrero	TOTAL
0-3	1	1	2
4-7	3	8	11
8-12	1	3	4
13-18	-	-	-
19-30	3	-	3
30-65	4	13	17
65-99	1	-	1
TOTAL	13	15	38

Cuadro 4.21: Número de participantes por edad.

El primer sábado asistieron cuatro grupos y una persona mayor sola. Los cuatro grupos eran núcleos familiares, tres de ellos familias de adultos con niños y un grupo de tres jóvenes adultos (todos hermanos). El segundo sábado asistieron siete grupos, todos ellos adultos con niños. Nuevamente hay ausencia de adolescentes y personas de la tercera edad. Al igual que en el primer programa, la mayoría de los participantes continúan siendo familias de adultos y niños, aunque acude alguna que son todo adultos. La novedad fue la participación de adultos que venían solos.

Desarrollo de la implementación

Sábado 11 de febrero:

El primer sábado el número de participantes no fue muy numeroso (únicamente 13 personas), pero sí muy variado: familia con un bebé de dos años, dos familias con dos niños cada una, un grupo de jóvenes hermanos y una persona mayor sola. Del grupo de hermanos cabe señalar que uno de ellos era uno de los estudiantes de Bellas Artes que había asistido a la última acción del programa *En construcción*. Disculpen las molestias y quiso repetir la experiencia intergeneracional con sus hermanos. Fue uno de los talleres más variados en cuestión de diversidad de grupos y de edad.

Las acciones funcionaron de la forma esperada. A pesar de ser un taller bastante conceptual, todos participaron activamente. En esta ocasión volvimos a comprobar que la dinámica de que cada educadora se centrara en una franja generacional daba como resultado una participación más activa. También ayudó que el grupo de hermanos hablaban al resto de personas y no se dirigían solo a las educadoras, facilitando de esta manera nuestro propósito de relación entre grupos y participantes. En este sentido fue un grupo que se integró muy bien unos con otros a la hora de comunicarse, aunque en el momento de realizar el trabajo en grupo se mantuvieron

los núcleos familiares del inicio, a excepción de la mujer mayor que acudió sola que tuvo que unirse a un grupo ya creado.

Información recogida en las entrevistas:

En las entrevistas recogimos ciertas cuestiones que reforzaban nuestro trabajo en la educación intergeneracional. La primera valoración que nos pareció significativa fue la de la pareja con el bebé ya que agradecieron la posibilidad de participar con un niño tan pequeño. Reflexionaron sobre la dificultad en la que se encontraban para poder participar en eventos y acciones culturales (en su mayoría cuando vas con niños parece que incomodas). Para nosotras esta opinión era una muestra de la importancia de programar actividades intergeneracionales y en el caso de familias con bebés acoger la participación de todos.

La siguiente valoración fue la de la mujer mayor que había asistido sola. Ella también agradeció la existencia de estas actividades principalmente por la posibilidad de relacionarse con personas de otras edades. De nuevo para nosotras era otra opinión que apoyaba nuestra intención de crear actividades donde podamos interaccionar con personas de distintas generaciones.

La opinión de los hermanos fue también muy positiva. El alumno de Bellas Artes, que ya había participado en un taller anterior, resaltó un aumento en la profundización conceptual. El resto de datos continuaron en la misma línea de los recogidos en el programa anterior, donde se repetían los adjetivos: diferente e interesante. Por último, todos resaltaron la comodidad y el disfrute de estar con personas de distintas edades.

Sábado 25 de febrero:

En el segundo taller los grupos fueron familias de adultos con niños; se mantuvo la dinámica intergeneracional y se fomentó la escucha activa entre adultos y niños. A pesar de esto, no conseguimos que, a la hora de comunicarse, se dirigieran a otras personas que no fuera del grupo de educadoras o de su núcleo familiar, aunque en la dinámica de acción creativa varios niños de distintos núcleos se unieron y observamos más unión entre los núcleos familiares.

En las acciones, se fomentó la participación y la reflexión conjunta. Como en el taller anterior la dinámica de la reflexión final ayudó a cerrar y concluir la acción.

Información recogida en las entrevistas:

En las entrevistas de nuevo recibimos una respuesta muy positiva con respecto a la dinámica intergeneracional. Todos habían podido reflexionar y participar activamente. Reforzaron la idea de sentirse a gusto y cómodos tanto con el espacio como trabajando con personas de diferentes edades.

En especial nos interesó la opinión de una familia que repetía la experiencia.

Comentaron que les había gustado la acción pero echaron de menos más dinámicas de juego. Esto fue un indicativo de que se había descuidado la parte más lúdica para los más pequeños. Durante la entrevista nos hablaron de que anteriormente habían asistido a más actividades en Matadero Madrid pensando que serían intergeneracionales, sin embargo no había sido así y esto les había decepcionado. Hicieron hincapié en la necesidad de crear más programas intergeneracionales.

Documentación fotográfica:



Figura 4.32: Primera acción detonante. Discusión grupal. Elaboración propia (2012).



Figura 4.33: Exploración conjunta. Elaboración propia (2012).



Figura 4.34:
Acción cierre.
Creación de las
“fórmulas” creativas.
Elaboración propia



Figuras 4.35 y 4.36:
Acción cierre. Presentación
en grupo de las “fórmulas”
creadas. Elaboración
propia (2012).

Evaluación del taller *Al laboratorio*

En general el desarrollo de los dos talleres nos pareció adecuado. Fue muy significativo que en ambos repitiera gente del programa anterior ya que esto mostraba un interés real por este tipo de dinámicas. Aunque se seguía con la tendencia de familias con niños, también asistieron grupos de jóvenes y una persona mayor.

Comparando un grupo con otro detectamos varios puntos referentes a nuestra intención de descentralizar la figura de la educadora y hacer dinámicas más horizontales:

- Durante el primer taller comprobamos como el grupo de jóvenes había creado una comunicación intergeneracional y se había descentralizado nuestra posición de educadoras como punto referencial. Sin embargo durante el segundo taller, a pesar de existir mayor relación entre adultos (si lo comparamos con los talleres del primer programa), continuó la tendencia de dirigirse únicamente a nosotras.
- Nos dimos cuenta que la participación de personas que vienen solas fomenta las relaciones entre adultos el intercambio de opiniones. Como observamos durante el primer taller con la señora mayor que acudió sola. En el segundo taller hubo interacción entre núcleos familiares esto se produjo principalmente entre los niños.

Nos planteamos en este momento establecer algún mecanismo que facilitara la comunicación entre grupos y edades, ya que no siempre vendrían personal solas o jóvenes tan participativos como los alumnos de Bellas Artes.

Tomando como referencia lo anterior, decidimos cambiar la dinámica de preguntas y diálogo en las siguientes talleres. Hasta el momento éramos nosotras quienes hacíamos preguntas abiertas de forma general y esperábamos que alguien respondiera, pero lo que nos interesaba era también preguntar a participantes concretos. Se nos ocurrió que podríamos transformar en pregunta la opinión de otra persona y hacer esta dinámica de manera intercalada, niño-adulto adulto-niño. Es decir, la reflexión que hiciera un niño la transformaríamos en pregunta y se la haríamos a un adulto, y viceversa.

Sobre las acciones creíamos que efectivamente habían sido demasiado conceptuales; por lo que pensamos que en los dos siguientes talleres incluiríamos más elementos de juego. Por otro lado, la exploración libre estábamos muy satisfechas con su funcionamiento y decidimos mantenerla.

Introducción taller *Entre puentes*

El segundo taller que se diseñó e implementó fue *Entre Puentes*. En el cual queríamos reflexionar sobre la estrategia de *El Ranchito* como un puente entre la creación contemporánea y la comunidad. Dentro del propio espacio expositivo se construyó un enorme puente con palés de madera símbolo de las conexiones y relaciones que se querían realizar entre los proyectos de los artistas y la ciudadanía. El concepto básico que destilamos fue el puente como elemento de unión o conector entre personas y territorios, pero también de ideas, relaciones o experiencias.

Ficha Técnica

Datos Técnicos	
Nombre de la actividad	Entre Puentes
Duración	1h y 30 minutos
Desarrollo del taller	
Metas	<p>Reflexionar sobre el concepto de puente como espacio de conexión y encuentro.</p> <p>Entender el espacio de El Ranchito como un puente entre la producción cultural de artistas y colectivos, y la ciudadanía.</p> <p>Entendernos como conectores entre unos y otros, y como conectores de la cultura.</p>
Contenidos	<p>El trabajo de artistas y colectivos.</p> <p>El concepto de puente y de conector.</p>
Materiales	<p>Despertador- Pilas</p> <p>Lápiz sin punta- Sacapuntas- Papel</p> <p>Bombilla- Lámpara de mesilla- Alargador</p> <p>Metacrilatos</p> <p>Rotuladores permanentes</p>

Temporalización	<p>1º Presentación</p> <p>Se presentan por grupos las personas que han venido. Una persona del grupo se encarga de ello. Después se presenta el grupo de educadoras. Se introduce el taller y se explica qué son las acciones intergeneracionales. Se incide y refuerza la idea de educación intergeneracional.</p> <p>2º Detonante-Acción</p> <p>La primera acción es conectar a unas personas con otras. Para ello se realiza una dinámica de relación de objetos. Para poder utilizar un objeto se necesita encontrar otro que permita su uso. Por ejemplo: un lápiz con el sacapuntas, la lámpara con un enchufe, el despertador con las pilas...se reparten al azar un objeto a cada persona o grupo (dependiendo del número de participantes) y hay que encontrar a la persona que tenga el objeto pareja. Después de esta acción reflexionamos sobre lo que ha sucedido y la importancia de la conexión entre uno y otros; cómo nos hemos convertido en los conectores de estos objetos.</p> <p>3º Exploración conjunta</p> <p>Bajo la premisa de entendernos como agentes conectores, realizamos una exploración individual de 10 minutos. Después se reúnen todos y se comentan las obras que más han llamado la atención. En este caso son las educadoras las que proponen una obra de partida para comenzar la exploración conjunta. Entre todos pensamos en alguna obra de las que se han visto que tenga alguna conexión con la propuesta, y repetimos el mismo ejercicio de conexión con las siguientes obras hasta haber visto entre cuatro y cinco obras.</p> <p>4º Acción-cierre</p> <p>Visibilizaremos las relaciones que han surgido entre las obras y otras conexiones encontradas. Para ello se utilizan unas ventanas de metacrilato donde dibujaremos y escribiremos estas relaciones y las nuevas que puedan surgir. Se trabajará en grupos de tres a cinco personas. Cada grupo podrá situarse en algún punto del puente donde se puede ver todo El Ranchito y desde ahí se harán dibujos y conexiones entre unas obras y otras. Las ventanas creadas con este material se quedarán en el propio espacio para que otras personas puedan utilizarlas y vean las relaciones que han llevado a cabo los participantes del taller.</p> <p>5º Reflexión final</p> <p>Cada grupo o persona presenta su trabajo y se reflexiona sobre las conexiones que se han podido ver entre las obras y nosotros.</p>
------------------------	---

Cuadro 4.22: Ficha técnica del taller *Entre Puentes*.

Datos sobre la puesta en funcionamiento

Estas acciones se realizaron el sábado 10 y 24 de marzo. Asistieron un total de 41 participantes. (Cuadro 4.23).

EDADES	10 de marzo	24 de marzo	TOTAL
0-3	-	-	-
4-7	1	4	5
8-12	2	5	7
13-18	9	-	9
19-30	2	2	4
30-65	8	7	15
65-99	-	1	1
TOTAL	22	19	41

Cuadro 4.23: Número de participantes por edad.

El primer sábado asistieron cuatro grupos y tres personas de forma individual. Uno de los grupos estaba compuesto por educadores con adolescentes en riesgo de exclusión social, los otros tres grupos eran familias de adultos con niños. El segundo sábado acudieron cinco grupos y tres personas solas. Tres de los grupos eran familias de adultos y un mayor con niños, los otros dos eran parejas de amigos. De esta manera pudimos comprobar que la diversidad en grupos estaba aumentando.

Desarrollo de la implementación

Sábado 10 de marzo:

En el desarrollo del primer taller nos planteamos algunas cuestiones importantes ya que sucedió algo que nunca había ocurrido: en un momento dado, durante el taller dos niños se descolgaron y se fueron a ver la exposición por su cuenta.

La acción de inicio no funcionó como nosotras esperábamos. Algunas personas se quedaron sin objeto y esto hizo que esta parte fuera un poco dispersa. Durante la exploración la primera obra que vimos funcionó bien, aunque hubo muy poca participación por parte de los adultos. Al pasar a la segunda obra, fuimos nosotras quienes propusimos la que podría enlazar, ya que nadie sugirió ninguna. A partir de ese momento tomaron más voz los adultos y el nivel conceptual subió hasta ser una conversación únicamente para este sector de edad. Al pasar a la tercera, dos de los niños se descolgaron y se fueron a ver por su cuenta otras obras; sin embargo, en la cuarta y última obra se reincorporaron a la acción y continuamos el resto del taller nuevamente juntos.

Información recogida en las entrevistas:

En las entrevistas comprobamos que nuestras sensaciones eran muy similares a la de los participantes. A la madre de los dos niños que se habían descolgado le pareció que la acción era para personas más mayores (de adolescentes en adelante), aun así nos dijo que estaba muy contenta de haber participado en este tipo de taller. Los adultos que habían acudido solos nos comentaron que había sido muy sugerente compartir reflexiones con adolescentes y niños y ver otras formas de enfrentarse a las propuestas artísticas; pero algunos de ellos puntualizaron la posibilidad de hacer la actividad segmentada por edades. La madre del otro niño (que sí había estado en todo momento con el grupo) reforzó la idea de hacer actividades de diversas edades y compartir un espacio de forma intergeneracional.

Sábado 24 de marzo:

El segundo taller sin embargo funcionó tal cual nosotras la habíamos previsto y diseñado. El nivel del grupo se mantuvo en todo momento, no hubo ninguna situación donde se bajara el nivel conceptual para los niños ni se subiera únicamente para los adultos. En la parte de exploración tomaron la iniciativa los participantes y hubo diálogo entre núcleos, adultos y niños. En este sentido hubo un desarrollo perfecto, todos los núcleos familiares interactuaron. En la dinámica de reflexión se hicieron reflexiones conjuntas, hubo una comunicación transversal, se produjo realmente una conversación horizontal donde todos tenían voz.

Información recogida en las entrevistas:

A los entrevistados el taller les pareció que estaba dirigido a todas las edades. Comprobamos que habíamos corregido la diferencia de nivel conceptual y se habían producido acciones equilibradas. Se repitieron adjetivos como diferente e interesante, y se volvió a valorar positivamente los diferentes puntos de vista que aportan los niños.

Documentación fotográfica:



Figura 4.37: Estructura de puente. Las gradas fueron utilizadas para la primera acción. Elaboración propia (2012).



Figura 4.38: Acción cierre. Uno de los grupos trabajando conjuntamente. Elaboración propia (2012).



Figura 4.39: Acción cierre. Trabajando desde el puente con las ventanas. Elaboración propia (2012).

Figura 4.40: Acción cierre. Presentando las relaciones que se habían realizado. Elaboración propia (2012).



Figura 4.41:
Reflexión final.
Puesta en común
entre todos los
participantes.
Elaboración
propia (2012).

Evaluación del taller *Entre puentes*

Reafirmamos que el primer día dejamos que el grupo de adultos centrarse las reflexiones consiguiendo elevar el nivel conceptual. Ante la poca participación que se estaba desarrollando, cuando los adultos tomaron la palabra, permitimos que dirigiesen el taller. De nuevo teníamos que tener cuidado con el peso que tomaban los participantes. En este caso en su mayoría eran adultos (únicamente había tres niños) y por el miedo a que se volviera a repetir la dinámica del taller *Explorando cabezas* (donde se dio mayor protagonismo a los niños y se infantilizo en exceso el taller) dejamos de lado la participación de estos. A pesar de que habíamos incluido más juegos (en comparación con el taller *Al laboratorio*) observamos el riesgo de caer en reflexiones demasiado profundas que alejaran a los más pequeños.

Por otra parte, aunque el niño de 10 años estuvo en todo momento activo (era el más mayor de los tres) los otros dos se quedaron totalmente descolgados. Decidimos entonces tener una actitud más abierta y pensamos que si en alguna otra ocasión esto sucedía debíamos trabajar este conflicto de forma natural y dejar que los niños que se sintieran nerviosos o alterados pudieran tener la posibilidad de independizarse del grupo para luego retomar el taller con otra actitud. Aunque es algo que tendríamos que observar detenidamente si volvía a suceder (cosa que no ocurrió).

El segundo día, el equilibrio entre el número de adultos y niños, y la asistencia de adultos solos, favoreció enormemente la comunicación entre diferentes generaciones. La presencia de adultos solos potenció que el grupo se abriera y que los núcleos familiares se disolvieran más. Después de esta segunda experiencia y los talleres anteriores, concluimos que la participación de personas que acudían solas o grupos de adultos beneficiaba enormemente las dinámicas intergeneracionales.

Introducción taller *En la ciudad*

En el último taller trabajamos lo que podríamos denominar el objeto de estudio dentro de ese gran laboratorio. La mayoría de los trabajos expuestos buscaba una reflexión sobre el uso de las ciudades y cómo las habitamos. A través de diferentes propuestas, cada artista se centraba en un tema específico de la ciudad: el uso del espacio público, las normativas vigentes, los espacios de trabajo dentro de las ciudades o la propia estructura que puede tener una ciudad. Por ello el concepto clave que destilamos fue la idea de ciudad; un tema transversal a todos, con el que poder reflexionar en conjunto, ya que la mayoría de las personas que asistían a los talleres vivían en la ciudad y esto lo hace ser un concepto intergeneracional.

Para dinamizar y generar relación entre el adulto y el niño, decidimos realizar un dibujo conjunto en la fase de acción-reflexión, de esta forma incitaríamos la interacción desde el inicio de la acción.

Ficha técnica

Datos Técnicos	
Nombre de la actividad	En la Ciudad
Duración	1h y 30 minutos
Desarrollo del taller	
Objetivos	<p>Pensar sobre el concepto de ciudad.</p> <p>Reflexionar sobre cómo están estructuradas las ciudades.</p> <p>Reflexionar sobre el uso que hacemos de la ciudad.</p>
Contenidos	<p>Las obras y proyectos artísticos de la exposición</p> <p>Conceptos relacionados con la ciudad: Espacio privado – Espacio público Estructuras urbanas - Mapas El espacio doméstico- Espacio de trabajo Paisaje natural – Paisaje artificial</p>
Materiales	<p>Lápices y rotuladores de colores</p> <p>Loneta en forma de círculos</p> <p>Rotuladores permanentes</p>

Temporalización	<p>1º Presentación</p> <p>Se presentan por grupos las personas que han venido. Una persona del grupo se encarga de ello. Después se presenta el grupo de educadoras. Se introduce el taller y se explica qué son las acciones intergeneracionales. Se incide y refuerza la idea de educación intergeneracional.</p> <p>2º Detonante-Acción</p> <p>Comenzamos un debate a partir de las preguntas: ¿qué es una ciudad? y ¿qué hay en una ciudad?. Una vez expuestas la opiniones, se trabaja por grupos en una loneta en forma de círculo donde se dibuja y se escribe qué cosas nos parecen importantes de las ciudades. A continuación se observa qué ideas o conceptos se repiten y se hace una selección de los conceptos que nos interesa destacar.</p> <p>3º Exploración conjunta</p> <p>Una vez realizado nuestro círculo y vistas las cuestiones que abarca el concepto de ciudad, pasamos a ver las propuestas de los artistas. Primero se realiza una exploración por grupos de 10 minutos. Cada uno de ellos deberá observar la exposición buscando una obra que nos haga pensar en las ideas que se han trabajado. De nuevo todos juntos se comentarán las obras que se han visto. Cada grupo tiene que presentar la obra que ha escogido y explicar con qué concepto de ciudad la relaciona y por qué. A continuación se decidirá la obra por la que se empezará la exploración conjunta. También deberán situar en la obra elegida la loneta que han creado a modo de “cartela” alternativa.</p> <p>4º Acción-cierre y reflexión final</p> <p>En esta acción se unen las dos partes anteriores: reflexionar sobre lo que se ha hecho y visto y a partir de esta reflexión, de forma conjunta, realizar un manifiesto de nuestra ciudad ideal en una gran loneta a través de dibujos y escritura. Este se quedará colgado para que lo puedan ver los demás visitantes de El Ranchito.</p>
------------------------	---

Cuadro 4.24: Ficha técnica del taller *En la ciudad*.

Datos sobre la puesta en funcionamiento

Las acciones se desarrollaron los sábados del 14 y 21 de abril. Participaron un total de 37 personas. (Cuadro 4.25).

EDADES	14 de abril	21 de abril	TOTAL
0-3	-	-	-
4-7	9	3	12
8-12	5	4	9
13-18	-	-	-
19-30	2	2	4
30-65	7	5	12
65-99	-	-	-
TOTAL			37

Cuadro 4.25: Número de participantes por edad.

El primer sábado asistieron seis grupos, cinco de ellos familias de adultos y niños y otro de estudiantes de Bellas Artes que repetían experiencia (habían participado en el programa *En construcción. Disculpen las molestias*). El segundo sábado fueron cuatro grupos, tres de familias de adultos y niños, y una pareja de estudiantes de arquitectura (en esta ocasión era la primera vez que venían a nuestros talleres). De nuevo no hubo asistencia de adolescentes ni de personas de la tercera edad.

Tenemos que aclarar que en estos dos talleres, por diferentes motivos, solo pudimos asistir dos de las educadoras. Esto afectó principalmente a la toma de fotografías ya que no se hizo la misma cantidad que en los talleres anteriores.

Desarrollo de la implementación

Sábado 14 de abril:

Como acabamos de comentar, en el primer taller acudieron en su mayoría familias. Aunque pensamos que iba a ser complicada la interacción de núcleos familiares, esto no fue así y desde el inicio hubo buena relación entre todos los participantes. En un primer momento algunas de las familias pensaron que era solo para niños y desconocían en que consistía un taller intergeneracional, pero una vez explicado participaron activamente. Los dos estudiantes se integraron perfectamente. Confirmamos que la dinámica de lanzar y alternar voces entre adultos y niños favorecía la comunicación entre todos, y a la hora de construir una ciudad comprobamos que todo el grupo funcionaba de forma horizontal.

Información recogida en las entrevistas:

Nuevamente verificamos en las entrevistas que los talleres intergeneracionales eran muy aceptadas. Las familias que pensaron en un inicio que era solo para niños

valoraron positivamente haberse quedado. Los alumnos de Bellas Artes reflexionaron sobre la participación entre adultos y niños y observaron, en esta ocasión, una mayor relación entre ellos.

Los niños también realizaron unas críticas positivas. De nuevo se volvieron a repetir adjetivos como diferente y distinto. Las respuestas sobre cómo se habían sentido al interactuar entre diversas generaciones fueron muy positivas. De nuevo se resaltó lo interesante que resultaba compartir opiniones y la riqueza que esto aportaba para ver una exposición.

Sábado 21 de abril:

En este taller todas las acciones se realizaron de forma muy similar al anterior. La participación también fue semejante, pese haber tenido un número menor de participantes. Desde un primer momento la relación entre núcleos familiares fue fluida y los estudiantes se integraron en las dinámicas con los adultos y niños. Durante la acción detonante se produjo mucho diálogo entre todos los asistentes. Lo más importante es que la dinámica de hacer preguntas con las opiniones de los asistentes solo se tuvo que utilizar en un primer momento, ya que después de la exploración conjunta se produjo un verdadero diálogo entre todos.

Información recogida en las entrevistas:

Las entrevistas no aportaron nueva información con respecto a las anteriores. Al ser pocos participantes se produjo un ambiente muy relajado. Todos los entrevistados remarcaron este clima de confianza y señalaron lo positivo que resultaba llevar a cabo este tipo de actividades donde la voz del adulto y del niño se escuche por igual. De nuevo se valora la variedad de puntos de vista que se consigue al unirse distintas edades y la riqueza de opiniones que aportan los más pequeños.

Los estudiantes, que acudieron por primera vez, comentaron la grata sorpresa de compartir una experiencia así con niños y adultos.

Evaluación del taller *En la ciudad*

A pesar de la buena sensación con la que terminamos cada taller, una vez repasados los cuadernos de campos, nos dimos cuenta que aunque se había producido una relación entre núcleos familiares en ambos talleres estos se habían dado gracias a la interacción entre los más pequeños y los estudiantes. También se producía entre estudiantes y padres, pero no tanto entre los distintos padres. Sin embargo los niños no tuvieron ningún problema en relacionarse con niños de otros grupos familiares ni con adultos que no fuesen de su grupo familiar.

Se redujo bastante (sobre todo en el último taller) la necesidad de que los educadores fuéramos el punto de referencia. Esto nos pareció muy positivo y lo entendimos como

un logro que se consiguió en las últimas acciones.

Las dinámicas fueron muy aceptadas, al igual que se valoró de forma positiva compartir un espacio entre generaciones donde todos por igual tenían voz.

Recordamos que en los últimos talleres se intentó interiorizar el intercalar las voces de adultos y niños, y en el último taller esto sirvió como detonante para crear un diálogo entre todos que después se dio de forma totalmente natural.

Documentación fotográfica:



Figura 4.42: Antes de la acción detonante. El espacio preparado para trabajar. Elaboración propia (2012).



Figura 4.43: Acción detonante. Todos trabajando en cada círculo. Elaboración propia (2012).



Figura 4.44: Exploración conjunta. Cierre de la exploración conjunta donde se sitúa la loneta en las gradas del puente. Elaboración propia (2012).

Entrevista a Manuela Villa

Al finalizar el programa *Espacio Visible* y antes de comenzar la evaluación de este programa realizamos una entrevista a Manuela Villa, la directora de contenido de Matadero Madrid, para conocer cuál era su valoración de los talleres y por qué habían decidido apostar por estos programas intergeneracionales.

En esta entrevista se verificó la necesidad que existía de establecer espacios para potenciar el encuentro entre generaciones. Manuela Villa nos confirmó que desde Matadero Madrid entienden que el centro cultural debe ser un espacio para la ciudadanía. Entre sus preocupaciones destaca la escasa existencia de espacios en la sociedad actual para que haya un encuentro y una relación entre personas de distintas generaciones. Esta carencia entiende que puede ser trabajada desde los espacios culturales.

A través de la propia programación del centro se busca este tipo de encuentro, aunque, como reconoció, esta es una tarea compleja. Por este motivo decidieron apostar por talleres centrados en este propósito y acercarse así a otros públicos distintos al habitual.

Como aspectos positivos valoró la capacidad de aunar en un mismo taller a personas de todas las edades y crear un espacio educativo y de reflexión conjunta. Desde su perspectiva reconocía la dificultad que entraña realizar talleres para todos los públicos, al mismo tiempo que opinaba que había sido un logro conseguir llevar a cabo una actividad de interés y disfrute para todas las generaciones.

Sin embargo, ella observó que en la mayoría de los talleres el público continuaba siendo familiar y reflexionaba sobre cómo poder integrar a públicos especializados en arte (en concreto arte contemporáneo) y personas que no lo estén. Su ideal sería crear un espacio no solo intergeneracional sino abierto a personas de distintos ámbitos culturales. En este aspecto valoraba mucho la participación de estudiantes de Bellas Artes y personas adultas que acudían solas o con amigos, aunque le hubiera gustado que estos hubieran tenido mayor presencia.

4.2.5 Evaluación del segundo programa

Realizamos este análisis lo de igual forma que en el primer programa, es decir, a través de la escucha de las entrevistas y, en este caso, de una primera lectura de los cuadernos de campo.

Principalmente hicimos hincapié sobre cómo se habían sentido los participantes al estar con personas de diferentes edades y si opinaban que los talleres estaban dirigidos a una franja de edad en concreto o por el contrario no había sido así. Como ya hemos mencionado, también nos preocupaba recoger cómo se encontraban en el espacio y sus valoraciones generales. De nuevo analizamos los datos desde los puntos claves que establecimos:

- **Relaciones entre los asistentes**
- **Espacio**
- **Dinámicas y acciones**
- **Opinión general sobre el taller**

En primer lugar comprobamos que hubo muy buena aceptación a la hora de compartir experiencia entre personas de diferentes edades. Se resaltó lo positivo que resultaba trabajar con niños, las visiones que aportan son más frescas y desenfadadas. A los niños también les gustó compartir actividades con otros niños y adultos. A excepción del penúltimo sábado, todos los participantes eran conscientes de que acudían a una actividad intergeneracional. Fue gratificante comprobar que las personas que en un principio pensaban que era un taller para niños también disfrutaron y se alegraron de quedarse y participar.

En la mayoría de los talleres (a excepción de los primeros talleres *Entre puentes* y *En la ciudad*) los entrevistados opinaron que los talleres no estaban dirigidos a una franja de edad concreta y cualquier persona de cualquier edad podía participar y disfrutar. En general todo el mundo se sintió muy cómodo en el espacio, recordamos que a diferencia del primer programa, que trabajamos en el hall, en el segundo había varios ambientes con diferentes mobiliarios y usos, aunque las actividades al completo se desarrollaron en el mismo espacio expositivo. La interacción con todo el espacio ayudó a crear grupo y a estar más cómodos, así como el uso de un lenguaje sencillo y el empleo del humor.

Por otro lado, dar visibilidad a los trabajos realizados y trabajar en el mismo espacio expositivo se interpretó como un gesto que ponía en valor la producción de los asistentes del taller. Con esto comprobamos que esta es una forma de empoderar a

los participantes como productores culturales.

Con respecto a las valoraciones generales, muchos de los participantes aludieron a querer repetir la experiencia. Los adjetivos diferentes e interesante volvieron a destacar al igual que en el primer programa. De esta manera confirmamos la buena aceptación por parte de los participantes.

En general observamos que la relación entre participantes había mejorado y resaltamos varios puntos importantes:

- Cuando los participantes son en su mayoría familias, la dinámica propia de los talleres tradicionales de familia se repite; hay poca interacción entre núcleos familiares, aunque los adultos tienen un papel más activo y se sienten parte de la acción.
- La asistencia de adultos solos o grupos de adultos ,favorece la relación entre adultos y núcleos familiares. Las acciones en grupo obligan a que se unan con otras personas y esto beneficia la interacción entre participantes. Por otra parte, a los niños, en su mayoría, no les cuesta nada relacionarse tanto con adultos como con otros niños.
- Los talleres tienen buena acogida entre los adolescentes cuando son varios en el grupo. En esta ocasión participaron varios adolescentes de las mismas edades y el problema de pares que tuvimos en el primer programa no se produjo.
- La alternancia de voces adulto-niño, niño- adulto, resultó eficaz para equilibrar la participación y la interacción.
- Fue muy efectivo, para la relación entre participantes, comenzar con acciones que fomentaban la interacción y la mezcla de subgrupos.

En cuanto a las dinámicas, comprobamos que dejar unos minutos de exploración libre favorecía la exploración conjunta y enriquecía las aportaciones.

Por último, queremos destacar dos aspectos importantes:

- Uno de nuestros objetivos era que como educadoras pudiéramos ser consideradas como un participante más del taller, pero esto es muy complicado ya que siempre vamos a ser un foco de referencia. Sin embargo, si se creó

un clima de horizontalidad, ya que nuestras aportaciones no eran las más importantes y se valoraban por igual el resto de las opiniones.

- Observamos la importancia que tiene tener una actitud abierta en el sentido de intentar buscar siempre un equilibrio en el grupo y si este no se produce de forma natural procurar que haya un espacio para todos. Por ejemplo en lo sucedido en el primer taller *Entre puentes* donde los más pequeños se descolgaron, es necesario que se pueda permitir este tipo de actos para que después haya un retorno a la acción con toda naturalidad. Aunque este tipo de circunstancia solo se produjo en una ocasión, lo tuvimos muy en cuenta.

Reformulación

Después de este segundo análisis establecimos como definitivos los cambios y modificaciones realizados en la metodología en el transcurso de este año de trabajo. A continuación en los Cuadros 4.26 y 4.27 establecemos la relación de estos cambios en base al diseño inicial.

Diseño inicial	Diseño final
25-30 participantes	25 participantes
2 horas	1h y 30 minutos
Espacio expositivo y espacio común	Espacio expositivo y espacio común

Cuadro 4.26: Relación de cambios en la metodología.

Para qué	Crear un espacio de aprendizaje a través del arte contemporáneo para personas de cualquier edad.	
	Establecer vínculos entre personas de diferentes edades.	
	Generar experiencias compartidas a través del arte contemporáneo para personas de diferentes edades.	
Qué	Metas	Poner en valor los conocimientos de los participantes a través del arte contemporáneo. Fomentar la reflexión sobre temas que forman parte de nuestra realidad cotidiana. Adquirir conocimientos propios y una visión crítica sobre el arte, la cultura visual y nuestra realidad cotidiana.
	Contenidos	Contenido vital
		Arte contemporáneo
Cómo	Procesos	Utilización de un detonante
		Reparto de poder
		Estrategias artísticas contemporáneas
		Trabajar la reflexión a través de la acción
	Temporalización	1º Presentación 2º Detonante-Acción 3º Exploración conjunta 4º Acción-cierre SE AÑADE: 5º Reflexión final
Dónde	Museos y Centros de Arte	
A quién	A todas las personas de cualquier generación y edad	
Quién	Diseñado e Impartido por dos educadores especializados en arte y educación	

Cuadro 4.27: Relación de cambios en la metodología.

Una vez realizada esta primera aproximación de los datos recogidos y establecido el diseño definitivo, decidimos buscar más información para poder realizar un análisis más pormenorizado sobre los talleres intergeneracionales. Para ello transcribimos las entrevistas, ahondamos en los datos, y extrajimos unas categorías que arrojen luz sobre la experiencia realizada.

En el siguiente apartado exponemos detalladamente cómo fue este proceso analítico.



4.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En esta última fase del estudio de caso se profundizó en la información recogida durante el trabajo de campo. Aunque durante el año en el que desarrollamos los programas educativos realizamos evaluaciones (comentadas en el apartado anterior) estas estaban enfocadas en resolver cuestiones prácticas de la implementación. Para establecer unos resultados concluyentes y unas conclusiones definitivas, ahondamos más en los datos y realizamos un análisis más exhaustivo. Este periodo de análisis se puede dividir en cuatro pasos (Cuadro 4.28).

Primer paso (de septiembre de 2012 a febrero de 2013): Transcripción de todas las entrevistas, análisis de datos con la intención de categorizar y sintetizar la información que habíamos recogido. Se desarrolló un análisis manual a través del subrayado.

Segundo paso (de marzo de 2013 a septiembre de 2013): Una vez sintetizada la información, volvimos a analizarla pero esta vez bajo el prisma de las categorías surgidas. La intención era recoger toda la información obtenida y empezar a aproximarnos a lo que serían las categorías finales. En este proceso utilizamos mapas mentales que nos ayudaron a visualizar los datos que estábamos manejando.

Tercer paso (de septiembre de 2013 a enero de 2014): Llevamos a cabo una nueva revisión de los datos y de las categorías formuladas. En esta ocasión decidimos utilizar el programa informático de investigación cualitativa Nvivo10. Este programa nos permitió decantar más la información y organizar las categorías definitivas.

Cuarto paso (de febrero a abril de 2014): En base a las categorías establecidas pasamos a elaborar los resultados y las conclusiones finales. Desde estas conclusiones destilamos unas líneas de investigación para seguir indagando y unas posibles mejoras en la investigación.

2012/09 - 2014/05	FASE ANALÍTICA	1º Transcripción de entrevistas y primer análisis
		2º Segundo análisis y aproximación de categorías
		3º Análisis en Nvivo10 y categorías finales
		4º Resultados y conclusiones finales

Cuadro 4.28: Fase analítica.

4.3.1 Transcripción de entrevistas y segundo análisis

Una vez realizados los talleres y las respectivas evaluaciones de cada programa, comenzamos la parte del análisis de todos los datos en su conjunto. Para ello transcribimos todas las entrevistas y las analizamos manualmente a través de subrayado (Figura 4.45).

Nuestro primer propósito fue una lectura en profundidad donde detectar respuestas similares, palabras repetidas o reiteradas y conceptos generales. Después de esta lectura analizamos las contestaciones ofrecidas y comenzamos con el subrayado y las anotaciones al margen donde íbamos extrayendo la información de forma rudimentaria con bolígrafos y rotuladores de colores.

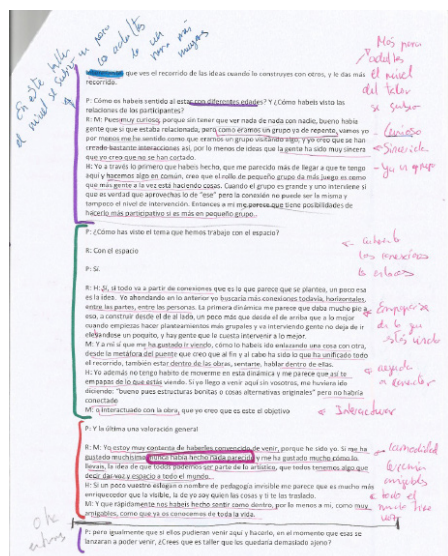


Figura 4.45: Entrevistas transcritas y analizadas. Elaboración propia (2014).

De este análisis conseguimos destilar seis grandes bloques de información:

- 1º Opinión general
- 2º Formato, contenidos y procesos de los talleres
- 3º Direccionalidad de los talleres
- 4º Espacio
- 5º Educadoras
- 6º Participación con otras generaciones

1º Opinión general. Los datos recogidos en este bloque de información son valoraciones personales de los talleres, descripciones de qué les había parecido a los participantes la experiencia y una lista de adjetivos calificativos y conceptos asociados al taller.

2º Formato, contenidos y procesos de los talleres. Recogimos bastante información respecto a la opinión de los propios contenidos de los talleres, sobre todo si eran interesantes o estaban adaptados a todas edades. Del propio proceso también obtuvimos información sobre si eran adecuados los talleres (detonante, cierre, exploración conjunta) a las distintas edades; así como información de la duración del taller, el número de participantes u opiniones sobre la exposición.

3º Direccionalidad de los talleres. La información extraída se reunió en dos cuestiones principales: la primera si veían que era una actividad destinada a adultos o a niños, o era para todos y la segunda si estaba adaptada a todos los niveles o edades o si por el contrario había alguna edad que podía sentirse excluida por el elevado nivel conceptualmente o por ser demasiado superficial (dependiendo del caso)

4º Espacio. Obtuvimos información referida a cómo se habían sentido (cómodos, incómodos...) en el espacio donde habíamos trabajado, sobre la opinión de trabajar en un contexto abierto donde otros nos podían ver, y sobre el tema de dejar visibles los trabajos realizados. También recogimos información sobre las salas de exposición propiamente dichas (*Abierto x Obras y El Ranchito*).

5º Educadoras. Nos interesaba señalar sus opiniones sobre cómo habían visto la actitud de las educadoras, la relación entre ellas, su complicidad y su forma de llevar el taller. Referente a este bloque extrajimos información a través de preguntas concretas en el primer programa *En construcción*. *Disculpen las molestias*, en cambio en el segundo *Espacio Visible* los entrevistados hacían referencia a nuestro trabajo de forma indirecta durante las entrevistas.

6º Participación con otras generaciones. Los datos recogidos nos dieron información sobre cómo se habían sentido los participantes al estar realizando un taller con otras generaciones. Si los adultos se habían sentido infantilizados o si los niños se habían aburrido o si para ambos había sido una experiencia agradable trabajar con otras edades.

Una vez dividida la información en estos seis bloques, necesitábamos llevar a cabo un análisis más pormenorizado, ya que observamos que los datos estaban entremezclados. Por este motivo decidimos volver a realizar otro análisis que nos ayudara a arrojar más luz a los datos recogidos.

4.3.2 Segundo análisis y aproximación de categorías

En este segundo análisis la intención era establecer una aproximación de las categorías finales. Una vez constituidos los seis bloques de información expuestos, volvimos a leer todas las entrevistas. Para sintetizar la información confeccionamos diversos mapas mentales que nos ayudaron a visualizar los datos que estábamos manejando (Figura 4.46 y Figura 4.47).

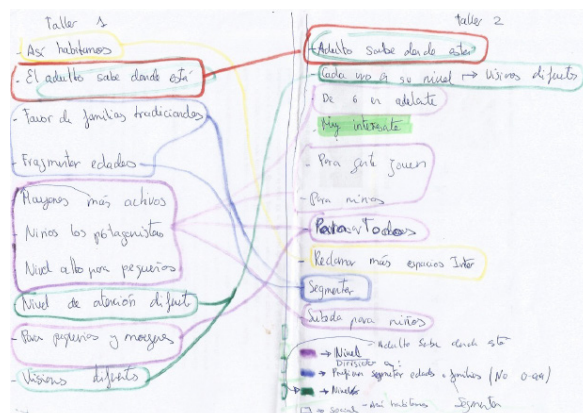
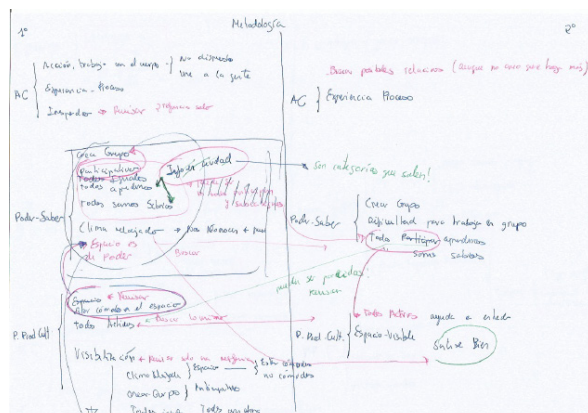
De ahí, surgieron tres grandes bloques de información:

1º Información referente a la educación intergeneracional

2º Información referente a la metodología y los procesos del taller

3º Opinión y valoraciones sobre el taller

Una vez concluidos estos bloques pasamos al proceso inverso. Comenzamos a diseccionar diferentes rasgos o datos que se podían extraer en cada uno de los bloques. Así obtuvimos de cada bloque varias temáticas de información que a su vez se dividían en otras. Para poder aclarar esta cuestión presentamos el Cuadro 4.29 donde aparece el número de personas que mencionan dicha información.



Figuras 4.46 y 4.47:
Mapas mentales para
destilar la información.
Elaboración propia
(2014).

Información referente a la educación intergeneracional	Cómo se han sentido al estar con distintas generaciones	Bien: 9		
		Desequilibrado en la participación de adultos y niños: 3		
	Para quién podría estar dirigido	De 6 años en adelante: 3		
		Para adultos: 10		
		Para niños: 6		
			Para todos: 34	
	Adaptado a todas las edades: 17			
	La temática es intergeneracional: 16			
Información referente a la metodología y los procesos del taller	Arte contemporáneo como estrategia educativa	El cuerpo como herramienta de acción: 19		
		Experiencia proceso: 21		
	Ruptura de poder	Conocimiento	Todos aprendemos y todos enseñamos: 33	
			El valor de las diferentes visiones: 18	
		Talleres horizontalidad	Se ha creado grupo: 16	
			Dificultad para hacer grupo: 6	
			Son talleres participativos: 4	
		Contexto espacial	El clima relajado y cercano: 12	
			Estar cómodos en el espacio: 16	
	Información referente a la metodología y los procesos del taller	Opinión sobre los talleres	Bién: 15	Es divertido y lúdico: 19
Interesante: 14			Facilita la comprensión: 28	Diferente: 9
Valoración		Hacen alusiones a los talleres de familia: 3		
		Les gustaría volver a repetir: 8		
		Prefieren un taller segmentado por edades: 4		
		Les gusta la idea: 7		
		Reclaman más espacios intergeneracionales: 3		

Cuadro 4.29: Temáticas de información recogida.

1º Información referente a la educación intergeneracional. Obtuvimos información sobre cómo se habían sentido los participantes. Varios de ellos hicieron alusión directa a que se habían sentido bien al compartir un espacio entre generaciones. Sin embargo algunos creían que se debería equilibrar más la participación entre adultos y niños.

En lo referente a sobre a quién pensaban que estaba dirigido equilibrar más este tipo de actividades, en su mayoría opinaron que eran para todos, con algún matiz en el que se destacaba que sería aconsejable empezar con un límite de edad de 6 años en adelante. En alguna ocasión consideraron que estaba destinado a adultos y en otras a niños, esto dependía del tipo de taller.

Estas opiniones reflejan la complejidad de estos talleres y como dependiendo de los participantes, el nivel conceptual podía aumentar o disminuir.

Sobre el nivel de adaptación, la mayoría cree que era un taller adaptado a todas las edades y que la temática era intergeneracional.

2º Información referente a la metodología y los procesos del taller. En relación al uso del arte contemporáneo como estrategia educativa se recogieron dos opciones: el cuerpo como herramienta de acción y la experiencia del proceso creativo. Algunos de los entrevistados reflexionaron sobre la importancia de utilizar el cuerpo y cómo este era una potente herramienta de acción. Otros resaltaron la importancia de experimentar un proceso creativo y apuntaron esto como lo más característico.

También recogimos datos respecto a la ruptura de poder: en cuanto a las cuestiones de gestión del conocimiento, casi todos opinaron que habían aprendido y enseñado y que sus opiniones eran valoradas como conocimiento. Las diferentes visiones y opiniones de distintas generaciones se han estimado como recursos que enriquecen la experiencia y el aprendizaje. De igual forma fue muy apreciada la horizontalidad creada durante los talleres; muchos sintieron que se había conseguido crear grupo y se había fomentado la participación de todos, aunque algunos creen que dependiendo la personalidad de los participantes (más tímidos o introvertidos) podría ser difícil sentirse parte de ese grupo.

Respecto al contexto donde nos ubicamos, y en concreto el referente al espacio expositivo y de trabajo, recogimos opiniones muy positivas. Conseguimos crear un clima relajado y muchas personas se sintieron cómodas realizando talleres en espacios abiertos al público; incluso en *El Ranchito* valoraron el poder trabajar y convivir directamente con la obra de los artistas.

3º Opinión y valoraciones sobre el taller. Las opiniones sobre los talleres fueron muy variadas pero fundamentalmente destaca el hecho de llegar a una mejor comprensión de las exposiciones y los trabajos artísticos; que eran talleres educativos; y que te invitaban a pensar y reflexionar. También utilizaron adjetivos del tipo: intere-

santes, lúdicos y diferentes.

Las valoraciones recogidas podemos considerarlas en su mayoría muy positivas: varias personas remarcaron que les gustaría repetir las experiencias así como que la idea de hacer talleres intergeneracionales les gustaba; incluso algunas personas querían desarrollar este tipo de talleres en otros espacios. Aunque, en el primer programa recogimos dos opiniones que aludieron a las actividades de familia como formato propicio para trabajar niños y adultos; y en el segundo programa varias personas reclamaron algún tipo de segmentación por edades en lo referente a la participación de menores de 6 años.

A pesar de realizar este análisis nos sentimos de nuevo confundidas con la información. Nos dimos cuenta que el análisis a mano no nos permitía seguir avanzado con la investigación y que había cuestiones y matices que quedaban fuera de esta categorización. Nos encontrábamos bloqueadas y no sabíamos hacia dónde avanzar y cómo seguir profundizando en la información extraída. No veíamos con claridad categorías que nos pudieran ayudar a reflexionar y elaborar unos resultados y conclusiones finales. Por ello pensamos en un último análisis que nos permitiera visualizar de otra manera estos datos.

1. Abrazar la heterogeneidad	- Vivimos en un mundo intergeneracional y diverso	
	- La riqueza está en las diferentes visiones	
2. Aprendizaje compartido	- Todos enseñamos y todos aprendemos	- Facilita la comprensión - Una direccionalidad abierta
	- Vínculos entre generaciones	- Mejor acompañados que solos - La importancia de los afectos
	- Características de las acciones	- Diferentes - Interesantes - Educativos
3. Acciones basadas en la experiencia y el proceso	- Estrategias participativas	- La horizontalidad para aprender juntos - El juego como campo de acción - El espacio como lugar de encuentro
	- El arte contemporáneo como estrategia educativa	- Todos somos productores culturales - Visibilizamos nuestra producción - El cuerpo como herramienta de acción

Cuadro 4.30: Primeras categorías y subcategorías.

hibridar las distintas visiones que se tienen respecto a un mismo tema o concepto y cómo esto enriquece nuestro aprendizaje.

2º La importancia del aprendizaje compartido. Este segundo tema hace referencia a la necesidad de tener un conocimiento y compartirlo porque de esta forma todos somos aprendices y enseñantes, tengamos la edad que tengamos. Entre unos y otros podemos facilitar la comprensión de una exposición o de un concepto gracias a una direccionalidad abierta. La mayoría había comentado cómo estos talleres estaban dirigidos a todas las edades, sin embargo algunas personas señalaban que lo veían más orientados a adultos y otros más orientados a niños. Esto nos hizo recapacitar sobre el hecho de si habíamos conseguido desarrollar talleres con una direccionalidad que dependía de los participantes (por lo que se podrían inclinar hacia un lugar u otro), o realmente se podía mantener abierta a todos. También nos dimos cuenta que en las entrevistas se reflejaba la relación y los vínculos establecidos entre generaciones. En su mayoría resaltaron que la experiencia de venir acompañados y de estar con otras personas, y que estas fueran de otras edades, había sido muy gratificante; inclusive las personas que habían acudido solas reforzaron la idea de “mejor estar acompañados que solos”. Se recogieron comentarios sobre cómo la actitud amable y abierta de las educadoras (incluso el mostrar los afectos)

había contribuido a crear un clima relajado, de confianza y cómodo.

3º Acciones basadas en la experiencia y el aprendizaje. Este tercer tema abarca la información del propio diseño educativo y del formato intergeneracional. Conseguimos crear un espacio horizontal donde todas las voces eran tenidas en cuenta y así lo transmitieron los entrevistados. También reflexionamos acerca de la importancia de lo lúdico para favorecer la participación y crear una experiencia placentera que ayuda, a su vez, a crear vínculos. El espacio de trabajo se vio como un lugar de encuentro entre distintas personas y distintas generaciones que participan juntos en una experiencia de aprendizaje.

La última categoría referente al arte contemporáneo como estrategia educativa se dividía en otras subcategorías: los participantes se habían sentido activos, pero no solo eso, sino que se habían sentido reconocidos como productores culturales a través del trabajo que habían llevado a cabo en el mismo espacio expositivo y por la realización de procesos creativos que se quedaban en el propio Matadero Madrid. Por otro lado el cuerpo como herramienta de acción y de aprendizaje permitía desarrollar dinámicas donde poder encarnar y visualizar conceptos e ideas; así como se utilizaba como escala en las dinámicas de acción con la realización de instalaciones o como referente de trabajo.

Una vez establecidas estos bloques temáticos observamos que estas separaciones nos habían servido para analizar y segmentar toda la información pero que teníamos que volver a revisarlas para poder extraer unos resultados y unas conclusiones en relación a los objetivos, las hipótesis y las preguntas de investigación. De esta forma reformulamos las categorías y obtuvimos los temas centrales y las categorías finales que desarrollamos a continuación .

4.3.4 Categorías finales e interpretación de los datos

Una vez contrastados los datos y las categorías con los objetivos y las hipótesis, conseguimos establecer cuatro grandes temas y de estos surgieron las categorías finales (Cuadro 4.31).

COMPLEJIDAD:

Aceptar la complejidad social permite abrirse a la diversidad.

PARTICIPACIÓN HORIZONTAL:

La participación horizontal nos permite aprender de los demás.

EXPERIENCIA PLACENTERA:

Una experiencia placentera afianza el proceso de aprendizaje.

VÍNCULO:

Nos sentimos parte de un grupo.

COMPLEJIDAD: Aceptar la complejidad social permite abrirse a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none">- Unir todas las edades: La riqueza está en las diferentes visiones.-Adaptarse a todos es fomentar la pluralidad.
PARTICIPACIÓN HORIZONTAL: La participación horizontal nos permite aprender de los demás.	<ul style="list-style-type: none">- Reverse mentoring: Todos enseñamos y todos aprendemos- Somos productores culturales y visibilizamos nuestro aprendizaje
EXPERIENCIA PLACENTERA: Una experiencia placentera afianza el proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">-El arte contemporáneo como estrategia educativa.-El humor y la diversión para fomentar el aprendizaje.-El espacio como lugar de encuentro.
VÍNCULO: Nos sentimos parte de un grupo.	<ul style="list-style-type: none">- Mejor acompañados que solos.

Cuadro 4.31: Temas y categorías finales.

A continuación establecemos la relación de los temas y las categorías pero es importante aclarar que durante todo el proceso de análisis vimos como unas categorías se mezclan con otras. Pasamos a desarrollar los temas y las categorías finales.

COMPLEJIDAD: Aceptar la complejidad social permite abrirse a la diversidad

Durante los talleres conseguimos uno de los objetivos (educativos) propuestos: que todos los participantes se sintiera parte de la experiencia. Buscamos dirigirnos a todos independientemente de su edad y nivel de conocimientos previos. Principalmente porque vivimos en un mundo intergeneracional, las propias familias son núcleos intergeneracionales. Nuestra sociedad es plural y compleja, y está formada por diversas comunidades, por eso es importante realizar actividades donde se viva esta diversidad y pluralidad y compartir un mundo donde realmente cada uno pueda disfrutar en su nivel, entendiendo la esencia de vivir en pluralidad.

*A mi me gustó mucho las actividades en familia, es decir, trabajar niños y adultos juntos, porque en realidad así habitamos en la comunidad
(E.6 taller A tomar medidas)*



Figura 4.49: Exploración conjunta taller *Entre desvanes y sótanos*. Elaboración propia (2011).

En comparación con las actividades de familia, la mayor diferencia con estos talleres es la heterogeneidad de los participantes. Esta heterogeneidad implica diferentes voces, múltiples puntos de vista y una complejidad que puede llegar a verse como algo que enriquece la experiencia de todos.

*... daros la enhorabuena por este tipo de pedagogía tan innovadora... es muy complicada pero crea una semillita. Que se vaya creando un grupo pues es muy complicado, pero os deseo toda la suerte del mundo y que nos volvamos a ver.
(E.47 taller Entre puentes).*

Cuando aceptamos la complejidad es cuando estamos trabajando desde la pluralidad, y en la pluralidad es donde encontramos la riqueza del aprendizaje compartido. En la heterogeneidad adultos y niños pueden participar de forma conjunta en el mundo de unos y de otros.

...lo veía como una curiosidad, a ver qué pasaba en esto de lo intergeneracional, y bueno, se vio en el grupo que somos diferentes, como actúan los niños y los mayores. Los niños son mucho más frescos, no piensan tanto antes de hablar, en general, también hay algunos que son tímidos, pero eso como que aporta. Por lo menos a mí me deja esa cosa de irme pensando de por qué esa diferencia. (E.42 taller Entre puentes).

Tenemos que tener en cuenta que hay diferentes niveles y discursos y hay que permitir que todo suceda. No consiste solo en participar en el mundo de los otros, sino que cada uno tenga su espacio. Que el adulto tenga momentos de reflexión y pueda profundizar en los conceptos trabajados del mismo modo que los más pequeños puedan tener un momento de exploración libre donde poder correr, gatear...

No es un taller de familias, para mí incluso ha habido momentos en lo que el tema era más de adultos que de niños porque podía llevar a muchas preguntas. Sin embargo los niños han participado mucho y han estado muy a gusto, no se han sentido cohibidos. (E.10 taller Explorando cabezas).

Elio es súper pequeño y todavía no puede seguir todas las órdenes pero ha disfrutado la exposición, la ha corrido literalmente, que es lo que tenía que hacer para su edad. Con lo cual le habéis dado pié a eso, o sea, yo creo que funciona bien... (E.3 taller A tomar medidas).

Desde el propio tema de la complejidad se abren dos categorías que nos ayuda a profundizar más en la importancia de aceptar y valorar sus aportes positivos: La riqueza y el valor de conocer o enfrentarse a las diferentes visiones. Si entendemos que el mundo es algo construido por todos, cuantas más opiniones y visiones tengamos de él más amplia será nuestra capacidad de conocerlo. Compartir, escuchar y dialogar con los demás permite que podamos comprender otras formas de mirar y nuestro conocimiento se amplíe. Del mismo modo, entendemos que la adaptación ayuda a fomentar la diversidad. Nuestra sociedad es plural y está formada por una multitud de particularidades, diseñar actividades que trabajen esa diversidad pasa por adaptarse a cada una de estas particularidades.

Unir todas las edades: La riqueza está en las diferentes visiones

Cuando trabajas teniendo en cuenta todas las edades estás trabajando pensando en la diversidad que conlleva. A lo largo de la implementación comprobamos que no solo es posible trabajar con personas de todas las edades sino que hay beneficios en esto. Necesitamos conocer y acercarnos al otro pero cuando este es 20 años mayor o menor que nosotros esto puede ser complicado. La participación en estos talleres facilita este acercamiento, el encuentro intergeneracional y ponernos en el lugar del otro.

Yo creo que está bien, porque así los niños participan del mundo de los adultos y viceversa. No es solo una cosa trivial de juegos a la que están acostumbrados y les gusta, porque de hecho me ha dicho “me ha encantado, gracias por traerme” (E.20 Taller Explorando cabezas).

Este encuentro entre generaciones y el diálogo que se produce amplifica la experiencia y permite que valoremos la diversidad. Ponernos en el lugar del otro nos ayuda a simplificar nuestras visiones e intenta acercar nuestra opinión, hacerla comprensible para los demás, y así participar juntos de la experiencia. Este ejercicio de ser comprendido y aprender a hablar para todas las edades evidencia que en muchas ocasiones los adultos estamos acostumbrados a comunicarnos solo entre adultos o a entender que el espacio cultural es un lugar de élite intelectual.

Me parece muy interesante pero te cuento por qué, porque te abre un poco la mente. Nosotros no tenemos nada que ver con el arte, entonces todo este tipo de cosas te abre la mente y te enseña cosas que en mi día a día no veo. (E.4 Taller A tomar medidas).

Para las personas adultas me ha parecido refrescante. No tener que estar utilizando palabrería, poder hablar y rebajar tus palabras, hay niños y quieres que todos te entiendan. (E.46 Taller Entre puentes).

Una de las mayores riquezas que tienen las experiencias intergeneracionales es la pluralidad de voces y visiones que en ellas se producen. Escuchar a otros y pensar sobre aspectos que no habías tenido en cuenta ayuda a profundizar sobre cuestiones inadvertidas en un primer momento. Es en la variedad donde encontramos el conocimiento.

Lo que me he dado cuenta es que había algunos espacios que de primeras no me han llamado mucho la atención y ha sido una niña del taller, por ejemplo, la

que ha seleccionado un espacio que luego le hemos sacado mucho más jugo del que yo le hubiera sacado. Es que ni siquiera creo que me hubiera acercado, con lo cual creo que es interesante (E.44 Taller Entre puentes).

Aunque resulte complejo, para los participantes puede llegar a ser muy gratificante e interesante trabajar en esta diversidad ya que siempre se aporta nuevos matices diferentes que hacen que la experiencia cambie.

Pues la verdad que me ha sorprendido, yo pensé que solo era para niños, pero me ha gustado la idea porque ellos ven las cosas totalmente diferente a nosotros, los adultos. Confrontar esas ideas me ha parecido muy interesante. Sobre todo me he sentido enriquecido por ver cómo de una misma cosa surgen distintas interpretaciones. (E.28 Taller Entre desvanes y sótanos).

Me ha parece interesante que se convoque un taller así, creativo, con padres e hijos. Normalmente vas a actividades de niños y el niño juega o pinta y el padre se queda mirando un poco alejado fuera de la actividad. En este caso que se incluya a los padres, conocer a otros padres con sus hijos, el acercarse juntos al arte, es toda una experiencia. Ojalá que lo sigan haciendo, lo apoyamos. (E.19 Taller Explorando cabezas).

Adaptarse a todos es fomentar la pluralidad

Desde el inicio buscamos que estos talleres fueran para todos, que todos sintieran que eran parte de ellos. Para que esto suceda es necesario adaptarse a la pluralidad,

Figura 4:50: Acción final. Momento de presentación de la instalación hecha en el taller *Entre desvanes y sótanos*. Elaboración propia (2011).



aunque sabemos que esto es complicado ya que cada generación, cada edad y cada persona tienen sus particularidades. Por ello pensamos en utilizar acciones, el arte contemporáneo, dos educadoras, la horizontalidad... Procuramos trabajar siempre desde una direccionalidad abierta que permitiera abarcar la pluralidad y la complejidad de estos talleres. La manera de hacer esto fue permitiendo que cada persona pudiera encontrar su espacio y todos opinan por igual.

Yo lo he visto muy bien, porque además se han visto todas las opiniones como muy diversas, o sea, nuestro punto de vista, el suyo, el del joven. Cómo entendían la relación del arte los mayores, los pequeños... (E.31 Taller Entre desvanes y sótanos).

También es fundamental tener en cuenta los conceptos, el lenguaje, la forma de dirigirnos a cada persona. Intentar tener presente todas aquellas cuestiones que permitan sentirse reconocidos.

... desde el lenguaje que habéis utilizado, los conceptos que se han trabajado, a través de las dinámicas, creo que todo ha sido adaptado a todos los públicos. (E.17 Taller Explorando Cabezas).

Adaptarse a todos es entender que cada persona disfruta a su nivel. Precisamente lo que pretende la educación formal es que todo el mundo aprenda de la misma manera, pero sabemos que esto es imposible (Ellsworth.2005). No es importante que un concepto lo entiendan todos por igual sino que cada persona, pueda vivir esta experiencia en la medida que mejor se adapte a sus necesidades.

... mi niño era de los más chiquititos, pero ha podido disfrutar en su nivel de cada cosa, los adultos descubriendo de ellos... (E.32 Taller Al laboratorio).

A mí me ha gustado tal cual, lo veo que está para todos. De hecho la idea inicial que traía no era esta pero me ha resultado casi lo más interesante del taller. Ese interés por la pedagogía intergeneracional que nunca se ha hecho y que todos tenemos que aportar. (E.47 Taller Entre Puentes).

Comprobamos que en ocasiones conseguimos encontrar estos puntos de conexión y de unión entre todas las edades.

... la propuesta y la materialización fueron perfectas. Creo que se ha englobado muy bien y ha sabido aunar esa franja de edad tan grande de 0-99. Hemos visto a los padres tan involucrados como a los niños, y nosotros mismos lo estábamos

(E.31 Taller Entre desvanes y sótanos).

Sin embargo también se han producido momentos de desequilibrio. A veces los conceptos, las dinámicas... eran demasiado infantiles o bien el nivel era más bien para adultos.

Hombre yo creo que las niñas han tenido mucho peso, pero a mí me ha agradado y me he sentido infantil al final, pero vamos que no es algo peyorativo. (E.11 Taller Explorando Cabezas).

... igual ellos tenían que subir más que nosotros bajar. Yo para los adultos creo que ha sido perfecto; puedes reflexionar, te hace pensar y ves cosas que a primera vista no ves, a ellos igual esas reflexiones se les quedan un poco grandes. Pero yo lo he disfrutado mucho. (E.30 Taller Entre desvanes y sótanos).

Analizando estos comentarios con las sesiones, nos percatamos que coinciden con talleres en los que la mayoría de los participantes eran adultos. En estos casos o bien dejamos excesivo protagonismo a los adultos y no dimos voz a los más pequeños o al contrario, primamos la voz de los más pequeños por encima de los adultos. En cualquier caso refleja la complejidad que conllevan los talleres intergeneracionales y las sutiles líneas que descompensan el equilibrio.

Al mismo tiempo trabajar desde una direccionalidad abierta implica que sean los asistentes quienes marquen los ritmos y el nivel. Tener en cuenta esta complejidad hace que en ocasiones los talleres sean mutables y que en una misma dinámica se produzcan desequilibrios. Cada asistente busca su propio interés pero hay que tener cuidado para que sea plural.

Bueno, yo he venido sola y tarde, y he visto que sobre todo son los niños los que tiran y obligan a los adultos a abrirse más. Digamos que son un poco los que llevaban las riendas, sobre todo en la primera parte del taller. Luego a medida que se van soltando los adultos, incluso creo que es negativo que se suelten tanto, porque ha llegado un momento en que los niños no tenían interés por participar porque se hablaba de una forma un poco difusa para ellos o incomprensible en un momento dado. Pero en cualquier caso conseguir un buen equilibrio entre ambas partes está bien. (E.39 Taller Entre Puentes).

Hay personas que entienden que esta adaptación debe hacerse con unos límites de edad y que es preferible hacer una segmentación para profundizar en ciertos temas.

Yo creo que está dirigido a todo el mundo pero que a lo mejor sería bueno segmentarlos de alguna manera, por ejemplo por colectivos, para que las opiniones no sean tanto braining stroming, por así decirlo, sino ideas más conectadas en función de colectivos o segmentos o algo así. (E.38 Taller Entre Puentes).

Principalmente estos comentarios hacían referencia a la participación de niños menores de 6 años, ya que se entiende que se necesita una serie de capacidades cognitivas para entender determinados conceptos y no se valora lo suficiente poder compartir un espacio juntos. Cabe destacar que estos comentarios procedían de personas adultas que habían venido solas.

Bueno, puede que haya a lo mejor ciertas cuestiones que para niños más pequeños, para algún niño muy pequeñito que ha venido, a lo mejor hay alguna parte un poco más difícil. Por ejemplo trasladar unas cosas de unos sitios a otros, igual esa parte pues para muy pequeñitos, porque es 0-99, pues a lo mejor sí entiendo que ahí falta (E.33 Taller Al laboratorio).

... lo que sí que he pensado, porque estuve a punto de venir con una niña de 3 años, es que quizás esa edad es muy pequeña. Creo que hubiera sido demasiado largo para ella o no hubiera participado tanto, pero en cambio los niños que han participado me parece una edad excelente y a partir de ahí hasta los 99 y más allá. Me parece muy interesante, pero igual un mínimo de edad en los niños sí que me parece interesante. (E.44 Taller Entre Puentes).

Ante estos comentarios entendemos que se sigue priorizando el contenido frente a la experiencia y volvemos a visualizar la gran complejidad que supone trabajar para todas las edades.

También comprobamos que el imaginario de las actividades de familia sigue presente cuando se trabaja con adultos y niños. En estas ocasiones se entiende que es mejor adaptarnos a los niños o incluso que ellos sean los protagonistas de las acciones.

Para arrastrar a las familias hay que enfocarlo a los niños. Por eso no tengáis miedo en que cuando hay niños se entienda que son los protagonistas. Es que o son los protagonistas o se aburren, no hay término medio con ellos. (E.9 Taller A tomar medidas).

PARTICIPACIÓN HORIZONTAL: La participación horizontal nos permite aprender de los demás

Uno de nuestros propósitos era el aprendizaje compartido. Nuestra intención no era la transmisión de unos contenidos sino la vivencia de una experiencia que llevara a cada persona, a reflexionar, experimentar y de forma conjunta, a construir conocimiento. Al intentar evaluar esto encontramos que es complejo saber qué nivel de aprendizaje se ha obtenido. Sin embargo aunque no sepamos cuál es el nivel de aprendizaje adquirido no quiere decir que este no haya sucedido.

... está muy bien poder combinar los diferentes puntos de vista. Es como lo habéis descrito al principio, que intentando escuchar a cada uno, como tiene montado su cerebro en ese momento, todo lo que puedes aprender... (E.46. Taller Entre puentes).

La propia E.I y la E.E se fundamentan en la experiencia y nos hablan de crear un aprendizaje compartido, entendiendo este como la creación de unos conocimientos de forma conjunta. Aprender realmente los unos de los otros, cada uno a su nivel, es realmente el propósito de estos talleres, y a la vez conseguimos con en este compartir un acercamiento entre generaciones

Esa participación de qué son las medidas, ponerlo en práctica y luego ponerlo en relación con la exposición, yo creo que desde fuera se veía que la gente estaba cómoda y a gusto. (E.8 Taller A tomar medidas).

... a mí personalmente me gusta que haya niños porque dicen las cosas de una forma más pura, menos contaminada, le quita hierro a todo y se puede hablar un poquito más de la vida. Creo que está bien que sea intergeneracional. (E.46 Taller Entre Puentes).

Todos participaron y se implicaron en la producción. Se trataba de construir un espacio físico dentro del centro de arte que permitiera una implicación activa de las personas.

A mí me ha gustado mucho, me ha gustado que hubiese gente joven además de los niños que también participaban y se les veía muy implicados. (E.27 Taller Entre Sótanos y Desvanes).

Para que podamos aprender de todos y que esta pluralidad se cree, es necesario trabajar desde una estructura horizontal. Como educadoras tenemos la



Figura 4.51: Acción final taller *Entre Sótanos y Desvanes*. Elaboración propia (2011).

responsabilidad de no mostrarnos como figuras de poder o de saber, sino crear acciones donde puedan participar todas las edades y encontrar la forma en la que todos tengan voz. Fácilmente se pueden caer en dinámicas en las que el mayor, por ser mayor, sea quien tiene más razón o conocimientos más válidos. Para huir de estas dinámicas de poder-saber, como educadoras tenemos que evidenciar que no se trata de demostrar unos conocimientos sino de compartir el aprendizaje. Por ello buscamos enfocar las acciones desde el diálogo valorando en todo momento los distintos puntos de vista que puede haber sobre un mismo hecho.

Yo lo he visto muy bien, se han visto todas las opiniones muy diversas, o sea, nuestro punto de vista, el suyo, el del joven. Cómo entendían la relación del arte los mayores, los pequeños... (E.31 Taller Entre desvanes y sótanos).

Útil y nada forzada, lo hacéis muy bien para pensar, no imponéis, hacéis que simplemente observando se pueda saber un poquito, que además es muy de la vida misma. Está muy bien pensado lo que ha hecho la gente, un poquito de denuncia con críticas, que está bien verlas así como si fuera un poco un juego donde vas viendo injusticias y donde vas viendo engaños que hay por ahí. (E.46 Taller Entre Puentes).

Es importante construir entre varias voces, voces de todas las edades, dar a cada persona su momento para pensar, opinar, participar pero sin presionar dejando que cada uno tome su espacio.

Ha sido divertido porque ha habido notas de humor de los niños, los padres; hemos hablando, todo el mundo se ha integrado, muy curioso y precisamente muy interesante. (E.19 Taller Explorando Cabezas).

...hemos estado tanto niños pequeños como gente adulta y ambos hemos tenido siempre un criterio. Unos han querido dar un significado más completo y otros a lo mejor han ido a lo concreto, a lo que ven delante, pero tanto a uno como a otro, tanto lo simple como la estructura ordenada del conocimiento, te acaba dando la idea general y a mí por lo menos me resulta más rico. (E.48 Taller Entre Puentes).

La escucha activa entre todos es otra de las claves. Es necesario que cada persona tome voz, pero si esta voz no es realmente escuchada es muy complicado que nos podamos sentir cómodos y empoderados como personas que construyen un significado o una reflexión conjunta. Se trata de mantener diálogos reales, donde no se espera una respuesta previa o ya pensada; estar abiertos a todo lo que se pueda construir.

A mí me parece genial la manera en que se plantea, desde el inicio, que se haga pensar, que se interactúe, dando espacio desde los pequeños a los mayores, a mí me parece genial. Y estar siempre escuchando a los demás y entre todos aportar, el saber escuchar a los pequeños, eso también me parece importante; no esperar la respuesta que tú quieres, sino abiertos a cualquier tipo de respuesta. (E.7 Taller A tomar medidas).

El tema de participación horizontal se divide a su vez en dos categorías: Reverse mentoring, todos enseñamos y todos aprendemos, porque trabajar desde estrategias horizontales pasa por entender que cada participante es al mismo tiempo una figura de saber pero también de aprendizaje (es una retroalimentación constante). Y como figuras de saber-aprendizaje también somos productores de conocimiento y agentes culturales. Ser productores culturales y visibilizar nuestro aprendizaje hace referencia a la forma en la que trabajamos esta premisa y conseguimos que se produzca.

Reverse mentoring: Todos enseñamos y todos aprendemos

El concepto de Reverse mentoring surge desde el ámbito empresarial a principios del siglo XXI para paliar precisamente la brecha generacional entre nativos digitales y no nativos. Es el momento en el que las jóvenes generaciones ayudan a las más mayores a introducirse en el mundo digital. Apropiándonos de este término aludimos a la idea de que el aprendizaje no fluye en una única dirección. La intención es aprender unos de otros independientemente de nuestra edad o de los conocimientos que tengamos. Siempre estamos en constante y continuo aprendizaje y no tiene por qué producirse por la voz de un experto, sino que puede suceder en cualquier momento. El detonante de esto puede ser una obra pero también el comentario de alguien más joven.

Bien, no sé, han habido momentos que escuchando a los peques hablar de las obras, no sabías muy bien de qué estaban hablando, si de la vida, si del taller y era como: "buff" ... me ha encantado. (E.47 Taller Entre Puentes).s

Bajo este paradigma, todos somos enseñantes y aprendices, la creación de conocimiento se dispara en un abanico de direcciones y puede llegar a múltiples lugares. Trabajar en lo intergeneracional permite descentralizar la figura del experto como única voz del saber, nos empodera como sujetos activos que aportan matices, perspectivas, aspectos, puntualizaciones que enriquecen al grupo.



Figura 4.52: Acción final. Taller Al laboratorio. Elaboración propia (2012).

... yo creo que aprendemos los unos de los otros, yo aquí lo he visto claramente, no solo de niños y mayores, sino de distintas generaciones, las distintas visiones que hay de las cosas... (E.29 Taller Entre desvanes y sótanos).

Yo es que he estudiado Bellas Artes y estoy acostumbrado a observar todo este tipo de exposiciones. Pero es verdad que en grupo siempre es enriquecedor porque hay muchísimas cosas. Sobre todo con los niños hay muchísimas cosas que ellos ven, detalles, que tú por ser ya mayor y tener tanto conocimiento se te escapan. Esas cosas simples se te escapan y son puntos muy interesantes. (E.48 taller Entre puentes).

Todos somos agentes pensantes, cada uno desde su experiencia y su nivel de conocimientos. De la misma forma que no se busca adquirir unos contenidos concretos, no se espera que se aprenda de la misma forma, ni tampoco se pretende que enseñemos u aportemos lo mismo. Cada uno realiza el ejercicio de pensar, un ejercicio donde aprendemos y nos llevamos esa experiencia.

Yo creo que aprenden los niños y los adultos a acercarse a las reflexiones de los artistas que hacen sobre nuestra sociedad. (E.51 Taller En la ciudad).

Yo traería a mis hijos aquí si tuviese. Me parece que está bien que piensen sobre estos temas y vale ya de dibujos animados y de tontería y de Wii que está bien que lo tengan, pero está también muy bien que puedan ver esto y pensar, seguro que alguno recuerda esto dentro de 10 años ¿sabes? Alguna pregunta, alguna cosa que ha habido aquí. Me parece muy interesante lo que hacéis. (E.46 Taller Entre Puentes).

Todos somos productores culturales y visibilizamos nuestro aprendizaje

Algo que le imprime un carácter significativo a estos talleres es entender que todos somos productores culturales. Esto no quiere decir que el público o los participantes (al igual que los educadores) sean artistas o comisarios, sino que al igual que ellos, también se crea y se genera conocimiento. Visibilizarnos como tal nos hace partícipes de nuestro propio aprendizaje y empodera a las personas que han participado en las acciones. Todos somos personas que crean cultura, participan activamente de ella, y nuestra voces y opiniones construyen el mundo. Es importante hacer visible las producciones que realiza el público, encontrar mecanismos para que esto ocurra.

Yo estoy muy contenta de haberles convencido de venir, porque he sido yo. Sí, me ha gustado muchísimo, nunca había hecho nada parecido y me ha gustado

mucho como lo lleváis; la idea de que todos podemos ser parte de lo artístico, que todos tenemos algo que decir, dar voz y espacio a todo el mundo. (E.40 Taller Entre Puentes).

Las dinámicas que llevamos a cabo fueron desde la propia acción y la apropiación del espacio. Trabajar interviniendo directamente el contexto nos ayuda a establecer una participación activa, nos permite implicarnos en la producción y visualiza que nuestros conocimientos también son validos.

Lo he disfrutado mucho, y me ha gustado mucho esta última parte de construcción del espacio, yo creo que ellos lo han disfrutado muchísimo (E.25 Taller Entre desvanes y sótanos).

Me ha gustado mucho el pensar donde poner cada cosa, porque a mí se me han ocurrido 20 sitios para poner una etiqueta, y luego sin embargo, al razonarlo, he visto cómo se adapta mejor unos que a otros, eso me ha hecho pensar (E.50 Taller En la ciudad).

Diseñar simples acciones como estar todos sentados o crear conjuntamente instalaciones en el hall de entrada donde hay movimiento y un gran flujo de personas, permite que nuestras construcciones sean visibles.

Al principio que estábamos un poco como encasillados, de repente nos hemos expandido y hemos tomado el espacio. Nos hemos relacionado mucho con el entorno, pero aquí directamente lo hemos invadido, a base de colores, cintas..., también la dinámica del taller funcionaba con eso (E.31 Taller Entre desvanes y sótanos).

Nos importa la visualización de nuestro trabajo por su componente simbólico. Las exposiciones consisten precisamente en eso, en visibilizar las producciones artísticas de los artistas, es uno de los aparatos legitimadores de la producción cultural. Esta es otra de las claves para empoderar a las personas de todas edades. Trabajar en un espacio abierto o público permite la interacción con otras personas que no están participando en ese momento.

... sí, a mí no me ha importado la gente para nada, de hecho estaba bien invitarles... al revés, no me incomodaba ni me daba vergüenza ni nada. (E.11 Taller Explorando Cabezas).

Hacer partícipes a las personas ajenas al taller es una forma de mostrar y enseñar lo

que está sucediendo, y por otro lado genera curiosidad sobre la propia acción.

A mí me molaba cuando la gente se incluía y los que estaban alrededor se han metido en el rollo, te daba la sensación de que la gente que pasaba, le hubiera gustado participar. (E.10 Taller Explorando Cabezas).



Figura 4.53: Acción final. Taller *Entre desvanes y sótanos*. Elaboración propia (2011).

EXPERIENCIA PLACENTERA: Una experiencia placentera afianza el proceso de aprendizaje

Las experiencias están presentes siempre en nuestra vida (Dewey, 2010), sin embargo a nosotras nos interesaba que esta fuera placentera. Al comenzar la investigación estábamos seguras que crear una experiencia agradable donde todos se sintieran partícipes y disfrutaran, nos ayudaría con el encuentro intergeneracional y fomentaría el aprendizaje compartido.

... la exposición me ha parecido dura y difícil, sobre todo para venir con niños a verla y sin embargo ellos han salido encantados y nosotros también. Han servido para sacar un montón de ideas que no se te hubieran ocurrido de otra manera... (E.20 Taller Explorando Cabezas).

La experiencia vivida no solo fue placentera sino innovadora. Confirmamos que fue una manera diferente de compartir, de estar en comunidad y crear juntos nuevas experiencias.

¡Ah!, muy bien, muy bien. La valoración general de este taller a mí me ha parecido muy positiva, de los mejores sábados por la mañana que voy a recordar. En serio, cosas tan sencillas a veces son las mejores. Ha sido muy positiva para mí y además he estado muy a gusto (E.46 Taller Entre Puentes).

Para crear este tipo de experiencias es fundamental desplazar el resultado y centrarnos en el proceso, porque es en el proceso donde se puede compartir y disfrutar con las personas que están participando de él. En las acciones no hay un resultado o producto final, sino que nos centramos en el placer de hacer, pensar y compartir; de generar reflexiones entre todos y a través de las obras de arte tener una excusa para dialogar. En pocas palabras: vivir una experiencia compartida.

Yo creo que estas son cosas bastante educativas y me parece que hacer cosas hace pensar y eso que mi niña todavía es pequeña pero bueno, es intentar ir entrando en actividades que yo creo que son buenas (E.24 Taller Entre desvanes y sótanos).

Yo creo que todos lo hemos pasado fenomenal: mi hijo de 10 años, ya lo habréis comprobado, yo de 51..., yo creo que todos, ha sido interesante. Cuanto más te entregues y participes más disfrutas... (E.37 Taller Entre Puentes).

Cuando esa vivencia se comparte, realmente el proceso queda en nosotros, no es un momento puntual. Es difícil hacer una acción que tenga calado, que sea significativa para los participantes en una hora y media; sin embargo, cuando se potencia el proceso y se entiende como algo vivo, que se expande y va más allá de ese tiempo, es posible.

... han sacado conclusiones ellos mismos, he visto todo lo que te contaban a ti, he visto niños midiendo con el metro los bancos... (E.2 Taller A tomar Medidas).

Sí, porque es una vivencia, para ellos y para nosotros fenomenal, esa vivencia de lo que aquí hay... Seguro que mañana se están midiendo los críos en casa (E.7 Taller A tomar medidas).

A través de las acciones adultos, niños, jóvenes y mayores pudieron interactuar con las obras y disfrutarlas. Dentro de estas acciones dejamos que cada uno tuviera su espacio (aunque es importante compartir, también es necesario conceder un espacio individual a cada persona)

A mí me parece interesante cómo se interactúa con la obra, esto depende del niño, del adulto. Había niños jugando con las luces, con el foco... y es que depende de la persona, de qué edad tengas y también depende mucho de tu libertad. (E.31 Taller Entre desvanes y sótanos)

Para crear estas experiencias trabajamos desde tres premisas que son las categorías que se enmarcan dentro de este tema: el arte contemporáneo como estrategia educativa; el humor y la diversión para fomentar el aprendizaje y el espacio como lugar de encuentro. Estas categorías están presentes en todos los temas, pero consideramos centralos en este, ya que son las encargadas principales de focalizar la experiencia y permitir que suceda.

El arte contemporáneo como estrategia educativa

Partimos de la premisa de que el arte contemporáneo es un recurso para todas las edades del que todos podemos aprender, y así lo comprobamos. Aprovechar los recursos que ofrece el arte como herramienta para el aprendizaje nos posibilita reflexionar sobre aspectos cotidianos de nuestra vida diaria.

A mí me ha encantado, me parece que habéis elegido una exposición que es perfecta para poder explicar y entender que detrás hay más cosas. Me parece

impresionante lo de las medidas, es algo que está muy presente en el mundo. (E.2 Taller Acción A Tomar Medidas).

Las propias obras con las que trabajamos son producciones que buscan la reflexión, la participación, el diálogo y la experimentación; algo que en esencia es totalmente intergeneracional. Cada persona a su nivel puede participar y experimentar la obra y el proceso. Uno de los lugares donde se unen el arte contemporáneo y la educación es en la experiencia frente al resultado final. Cada persona, independientemente de su edad, puede vivir la obra, tener una experiencia y disfrutar del proceso.

¡Hombre!, hemos vivido la obra, porque realmente hemos entrado, hemos subido, hemos pasado por ella y luego la hemos comentado, así que en realidad la hemos tratado entera. (E.31 Taller Entre desvanes y sótanos).

Me ha parecido interesante y tiene que ver precisamente con que el tipo de obra que hay aquí no es una obra cerrada sino que tiene relación, o sea, la mera producción de la obra tiene conexiones y la obra en sí tiene relación con el espectador por cómo está organizada. La puedes tocar, o como la de la corrala que eliges tu propia aventura, son de experimentar no son solo de observar. (E.41 Taller Entre Puentes).

Las obras fueron también el contexto desde donde trabajar. Nos sirvieron como detonante para seguir haciendo un rizoma de conocimiento y aprendizaje. No buscábamos instruir al espectador en el arte contemporáneo, sino hacer hincapié en lo que para nosotras es su esencia: su utilidad para pensar, experimentar y finalmente aprender. Cuando vivimos la experiencia, el entendimiento del arte surge; no hace falta dar explicaciones o contenidos sobre él, es la propia reflexión que se construye sobre cuestiones cotidianas la que nos aproxima a él.

Yo creo que la obra ha valido de contexto, de escenario, ha sido un soporte para desarrollar el taller. Ha servido también para experimentar la obra. Cada uno con nuestra interpretación individual, nos ha servido para completar un poco el taller (E.31 Taller Entre desvanes y sótanos)

... ha cogido otro sentido, otra explicación, sin necesidad de que nadie te lo explique porque es algo vivencial. (E.49 Taller En la ciudad).

El arte contemporáneo usa el cuerpo para realizar performances, acciones, instalaciones... Es utilizado como herramienta para construir reflexión y discursos. Sentimos con el cuerpo, jugamos con el cuerpo, utilizamos nuestro cuerpo para pensar



Figura 4.54: Acción final. Taller *Explorando Cabezas*. Elaboración propia (2011).

y actuar. Dentro de nuestra propuesta también es un elemento más, y en algunas ocasiones lo quisimos utilizar de igual forma que se utiliza en el arte contemporáneo.

El inicio, por ejemplo, de que te recorran el cuerpo con las formas de medir, eso me parece que funciona muy bien (E.3 Taller A tomar medidas).

La utilización del cuerpo también es un elemento fundamental para trabajar con las generaciones más pequeñas, principalmente bebés, ya que ellos están en un momento de exploración corporal. El trabajo con el cuerpo es otra forma de dar espacio a la participación grupal.

Lo de ponerse en la fila, todo eso a ellos les encanta... un niño pequeño de tres años está en la época de la psicomotricidad, o sea, de utilizar los dedos, las manos... Lo hiciste al final y le encantó porque tiene tres años... (E.9 Taller A tomar medidas).

El humor y la diversión para fomentar el aprendizaje

El humor y la diversión es otro de los componentes necesarios para crear experiencias placenteras y afianzar el aprendizaje. Son elementos intergeneracionales que nos ofrecen gratos momentos y refuerzan la experiencia compartida.

... muy cercana, muy de juego, que eso también algo que al venir mayores y

niños, cuanto más divertida mucho más atrayente. (E.7 Taller A tomar medidas).

... estaban todos integrados, me parece que están bien, que este tipo de cosas en el que los adultos puedan profundizar más y los niños juegan. Está adaptado un poco para los dos. (E.20 Taller Explorando Cabezas).

Hay que acercar el humor a los espacios culturales. A través de las acciones intentamos incluir el humor para que todos disfrutaran y de esta manera se fomentara el aprendizaje.

El sentido del humor que quizás sale de una manera natural, pero me parece fundamental en cualquier taller, es decir, me parece una manera de hacerlo liviano, ágil. (E.6 Taller A tomar medidas).

Si hablamos de humor y diversión el juego tiene que estar presente. Los deportes son el lugar para el juego entre generaciones, en cambio los centros de arte no son considerados un buen espacio para ello. Por eso algunas de las acciones se plantearon, con el fin de utilizar estrategias del arte para crear momentos lúdicos y acercarnos de esta forma a la cultura y el propio arte.

... igual que vas a jugar un partido de fútbol con los vecinos o tus amigos y ves como algo normal que juguemos los mayores con los chavales. Pues que vayamos a un taller y acabemos jugando los mayores con los niños, parece como que no es normal, es algo tabú, y debería ser que igual que vas a jugar al fútbol o al parque, puedas jugar en un museo. No siempre se da la oportunidad de poder jugar en un museo... (E.7 Taller A tomar medidas).



Figura 4.55: Acción detonante. Taller *Explorando Cabezas*. Elaboración propia (2011).

El espacio como lugar de encuentro

La utilización y la concepción del espacio es algo transversal a todos los temas extraídos, ya que es el contexto donde se va a producir la experiencia y, como hemos comentado en repetidas ocasiones, fue fundamental para visibilizar nuestra producción cultural. Pero lo ubicamos bajo el tema de la experiencia placentera porque es un elemento que juega un papel clave para que esta se produzca. El espacio afecta directamente a nuestro modo de estar y, por supuesto, a nuestro aprendizaje y a la experiencia que vayamos a tener en él. Por este motivo era importante habitarlo aunque sabíamos que era una tarea complicada, ya que los museos son espacios donde pasas un tiempo determinado y después lo abandonas sin dejar apenas huella. Sin embargo, esto no impidió que en algunos momentos, de manera fugaz, lo consiguiéramos.

... de entrada es un espacio agresivo, sin embargo cuando lo vives, te sientas, lo conoces, resulta más confortable, más cálido (E.30 Taller Entre desvanes y sótanos).

... a mí me ha parecido apropiado, porque también cambias de contexto, un sitio que es de paso, pues te quedas ahí. Es un poco un lugar de encuentro, también es un sitio donde te puedes encontrar e integrar con la gente (E.31 Taller Entre desvanes y sótanos).

Trabajamos desde la idea de buscar comodidad, que las personas estuvieran a gusto. Sentirse parte de algo es la mejor forma de tener una experiencia placentera y de integrarse como grupo.

La verdad es que me he sentido muy cómoda, también yo creo que al hacer grupo es más íntimo, y la verdad es que ha estado muy bien a pesar de estar en un espacio tan grande... ya te digo que al cerrar el grupo es más íntimo. (E.28 Taller Entre desvanes y sótanos).

Yo creo que sí que ha sido buena idea, sobre todo desde el principio estar en el hall, todos sentados y después pasar a la sala y luego hacer lo de las huellas..., ahí sí que es integración total. El previo de estar en la sala y luego el posterior de estar dejando la huella me ha parecido interesante (E.13 Taller Explorando Cabezas).

Confirmamos que no es fácil encontrar espacios intergeneracionales donde cada persona pueda disfrutar y participar dentro de sus posibilidades.

... como idea de fondo es buena, eso de tener espacios en los que poder estar distintas edades, yo creo que eso es una cosa muy importante porque no es fácil encontrarlo, o sea, que no es fácil encontrar un sitio así, espacios como este hay pocos. En otros espacios tampoco... si es un parque pues están los niños y tú te sientas, y si es una cosa de mayor, ellos esperan (E.7 Taller A tomar medidas).

VÍNCULO: Nos sentimos parte de un grupo

Para establecer relaciones entre distintas generaciones pensamos que era básico establecer vínculos entre todos. Estos vínculos no tendrían que ser sólidos, sino que pretendíamos que fueran momentos de unión y encuentro. A medida que transcurrieron los talleres vimos como este era un objetivo muy ambicioso, puesto que establecer vínculos, aunque únicamente fueran sutiles, no es posible en tan poco tiempo. Por el contrario sí conseguimos que fuera una buena ocasión para relacionarnos con personas de otras generaciones.

Pues he venido a pasar aquí la mañana y conectar con otra gente y yo creo que lo he conseguido, conocer otro tipo de gente que no conoces y establecer unas conexiones aunque sea solo durante una hora y media, creo que la finalidad está cumplida. (E.41 Taller Entre Puentes).

A través del trabajo de los afectos conseguimos una cercanía entre los participantes que nos ayudó a sentirnos parte de un grupo. Uno de los puntos clave era mostrar los afectos entre nosotras: desde el inicio de cada acción nos presentábamos como una familia y hablábamos de nuestros vínculos. Al explicar estos de una manera más cercana, se rompe la distancia emocional y se permite que los afectos surjan.

El previo es como para coger confianza y que la gente hable y que no nos dé vergüenza y luego ya pasar a la parte más práctica que ya todos van un poco a su libre albedrío. (E.13 Taller Explorando Cabezas).

Muy curioso porque sin tener que ver nada de nada con nadie (bueno había gente que sí que estaba relacionada) rápidamente nos habéis hecho sentir como dentro, por lo menos a mí, como muy amigables, como que ya nos conocemos de toda la vida. De repente éramos un grupo, vamos yo me he sentido como que éramos un grupo visitando algo. Creo que se han creado bastante interacción, por lo menos de ideas. La gente ha sido muy sincera. (E.40 Taller Entre Puentes).

La utilización del cuerpo como herramienta de acción también nos ayudó a crear una cercanía y una aproximación que en ocasiones no suele darse en nuestra vida cotidiana. El uso de la acción corporal es una forma de aproximarnos a los demás e ir adquiriendo confianza.

Las cuestiones físicas unen mucho a la gente, eso de los abrazos, de generar cierta dinámica, hace que a la gente le entre ganas de colaborar sin timidez. Y el



Figura 4.56:
Despedida. Taller
A tomar medidas.
Elaboración propia
(2011).

trabajo en grupo ha sido sumamente lúdico, divertido y amoroso; estos son ejes fundamentales de la vida (E.6 Taller A tomar medidas).

Desde este tema solo surge una categoría; aunque podría estar incluida dentro del propio tema, pensamos que tiene su propia entidad. Esta es la confirmación de la utilidad de estos talleres, ya que pudimos comprobar que es mejor ir acompañados que solos. Estos encuentros entre generaciones ofrecen experiencias enriquecedoras, diferentes y únicas para todos.

Mejor acompañados que solos

La ausencia de espacios para el encuentro entre generaciones pasa por valorar la riqueza que encontramos al compartir experiencias. En nuestro caso optamos por hacer talleres en un centro de arte contemporáneo y comprobamos como efectivamente es mejor ir acompañados que solos. Desde luego que esta compañía no hace falta que sea intergeneracional, pero cuando es así, la experiencia es diferente.

La obra se entiende mucho más con esta clase de dinámica que venir aquí tú solo e intentar comprender la obra, porque hay una puesta en común con otras

personas, incluso con los niños que te dan su parecer de la obra y es mucho más rica y más completa (E.31 Taller Entre desvanes y sótanos).

He visto una manera de verlo diferente a otras veces que he venido, que ya he venido más veces, o sea, en parte me ha parecido más enriquecedor. (E.43 Taller Entre Puentes).

Descubrir nuevas cosas es una forma distinta de acercarte a estos espacios. Aunque estos vínculos no se produzcan, compartir una experiencia junto a otras personas siempre aporta algo nuevo. Esta novedad se amplía cuando es una experiencia con participantes de distintas edades, porque realmente es algo que sucede a menudo en el día a día.

Sin duda hace que sea distinta, de hecho ya había venido a El Ranchito y lo había recorrido y bueno descubrí un montón de cosas nuevas hoy. (E.42 Taller Entre Puentes)

... es que me parece un lujo, más que muy bien, me parece un lujo. Porque no hay espacios en los que puedas estar con el niño y tú participando. De hecho ha sido curioso porque hemos ido a otro taller que se hacía aquí y hemos llegado y hemos dicho: “y ¿dónde participamos?” Y “han dicho que es solo niños” y “hemos dicho no, aquí no es seguro”. Me parece que lo rico es esto. (E.33 Taller Al laboratorio).

Nos alegra saber que en los talleres la gente se lo pasó bien, vivió experiencias, compartió conocimiento..., en definitiva: aprendió y quería volver a repetir.

Sigan haciéndolo para seguir viniendo (E.19 Taller Explorando cabezas).

... queremos volver a otro taller, vamos Pablo estaba feliz y quería volver a otro taller, Julieta no me ha dicho nada pero me imagino que sí. (E.20 Taller Explorando Cabezas).

¿Cuándo volvéis a hacer otro? quiero venir (E.39 Taller Entre Puentes).

Yo creo que aprendemos los unos de los otros, yo aquí lo he visto claramente. Ya no solo de niños y mayores, sino de distintas generaciones, las distintas visiones que hay de las cosas.

(E.29 Taller Entre Sótanos y Desvanes)

5. CONCLUSIONES

Hemos comprobado que esta investigación ha ido más allá de las hipótesis planteadas. Como ya advertía Martínez, M. (2006) las hipótesis son provisionales y se van modificando en el proceso. Aunque desde el inicio buscábamos verificar las que habíamos planteado en un principio, y para ello propusimos una serie de objetivos, siempre estuvimos abiertas a cambiarlos o modificarlos. El análisis durante la práctica y después con las entrevistas no era solo sobre un formato y una metodología, sino sobre la importancia de llevar a cabo este tipo de prácticas educativas desde centros de arte y de creación contemporánea. A continuación desarrollaremos las conclusiones finales acompañados por los últimos puntos dedicados a las limitaciones del estudio, del mismo modo que hablaremos sobre las recomendaciones que podemos aportar después de esta experiencia, las líneas de investigación que han surgido a partir de esta tesis, y otras experiencias en diferentes espacios.



5.1 CONCLUSIONES FINALES

Al inicio de esta tesis comenzamos formulando una serie de preguntas que de alguna manera se han ido contestando provisionalmente. En función de las primeras hipótesis que surgieron a la espera de comprobar si eran ciertas, nos planteamos unos objetivos que consideramos necesarios para responder a las primeras preguntas de investigación. Sin embargo, a medida que el estudio avanzaba, no solo confirmamos la veracidad de estas, sino que extrajimos más información de la que en un principio se había planteado que nos ayudó a realizar nuevas reflexiones, así como a proponer nuevos planteamientos para investigaciones futuras. También nos dimos cuenta de la multitud de posibilidades a las que te enfrentas en una investigación pero también de las limitaciones de esta.

A modo de conclusiones, para mostrar esta información de forma clara y que no resulte confusa al lector, primero expondremos la manera en que los objetivos marcados se cumplieron seguidamente retomaremos las hipótesis, después nos detendremos en las reflexiones surgidas durante la investigación y por último presentaremos las limitaciones de este estudio.

5.1.1 Cumplimiento de Objetivos

A modo de resumen, vamos a realizar un recorrido por los objetivos cumplidos. Recordemos que en nuestro planteamiento de investigación marcamos tres objetivos fundamentales:

1- Realizar una propuesta educativa a través del arte contemporáneo que propicie el aprendizaje compartido, establezca vínculos entre personas de distintas generaciones y cree experiencias placenteras.

2- Establecer una metodología educativa basada en la complejidad y en la participación horizontal.

3-Comprobar y evaluar la metodología de esta propuesta educativa como recurso educativo en museos y centros de arte.

Primero necesitábamos realizar una propuesta educativa basada en el arte contemporáneo y conseguir que los participantes tuvieran un aprendizaje compartido, experiencias placenteras y se establecieran vínculos entre distintas generaciones. Después, deberíamos desarrollar una metodología educativa fundamentada en la complejidad y la participación. El cumplimiento de estos dos objetivos nos permitiría ofrecer una respuesta a nuestro problema inicial: En la sociedad actual hay una falta de espacios donde las personas de diferentes edades puedan compartir experiencias y se establezcan relaciones entre generaciones.

Para saber si esto había sido así, teníamos que comprobar y evaluar la utilidad de esta propuesta y la metodología diseñada.

Propuesta educativa

Nuestro primer objetivo fue conseguido. A través del marco teórico construimos una base de la cual partir para desarrollar una propuesta apropiada con el fin de ser programada desde un centro de arte o museo, y que acogiera a la diversidad de personas que participaban en ella. Durante nuestro estudio de caso analizamos en profundidad las actividades de familia, las cuales eran las únicas donde se trabajaba con varias generaciones. Gracias a este análisis realizamos una adaptación intergeneracional de estas actividades y pensamos en las características principales que deberían tener los talleres intergeneracionales (Cuadro 5.1).

Estas características, junto a las del método MUPAI (Antúnez 2009) y del Currículo Placenta (Acaso, 2009) nos ayudaron a realizar nuestra propuesta educativa. Al igual que con las características principales, durante la implementación de los talleres

fuimos realizando modificaciones hasta obtener nuestra propuesta definitiva (Cuadro 5.2)

- Unión de todas las edades
- Los adultos pueden asistir solos
- Interdireccional (Dirigido a todos)
- Todos activos
- Realización de acciones, instalaciones y lenguaje contemporáneo
- Crear comunidad y relación entre los participantes (diálogo entre todos los participantes)
- 2 Educadores
- Objetivo: reflexionar aspectos de la vida a través del arte
- Contenidos sencillo y básicos
- Preguntas abiertas y sin respuestas previstas

Cuadro 5.1: Característica de los talleres intergeneracionales.

Para qué	Crear un espacio de aprendizaje a través del arte contemporáneo para personas de cualquier edad.	
	Establecer vínculos entre personas de diferentes edades.	
	Generar experiencias compartidas a través del arte contemporáneo para personas de diferentes edades.	
Qué	Metas	Poner en valor los conocimientos de los participantes a través del arte contemporáneo. Fomentar la reflexión sobre temas que forman parte de nuestra realidad cotidiana. Adquirir conocimientos propios y una visión crítica sobre el arte, la cultura visual y nuestra realidad cotidiana.
	Contenidos	Contenido vital Arte contemporáneo
Cómo	Procesos	Utilización de detonante
		Reparto de poder
		Estrategias artísticas contemporáneas
	Temporalización	Trabajar la reflexión a través de la acción
		1º Presentación 2º Detonante-Acción 3º Exploración conjunta 4º Acción-cierre 5º Reflexión final
Dónde	Museos y Centros de Arte	
A quién	A todas las personas de cualquier generación y edad	
Quién	Diseñado e Impartido por dos educadores especializados en arte y educación	

Cuadro 5.2: Diseño curricular de los *Talleres Intergeneracionales, Acciones 0-99*.

Metodología educativa

En el diseño de nuestra propuesta educativa también desarrollamos la metodología de los talleres. Para este apartado nos basamos concretamente en el Currículum Placenta, donde la recomendación de Acaso (2010) es dejar de pensar en la metodología y centrarse en el proceso. Más allá de la nomenclatura, la propia propuesta se vio modificada. El resultado final se detalla en el Cuadro 5.3 y el Cuadro 5.4.

Procesos	Utilización de detonante
	Reparto de poder
	Estrategias artísticas contemporáneas
	Trabajar la reflexión a través de la acción
Temporalización	1º Presentación 2º Detonante-Acción 3º Exploración conjunta 4º Acción-cierre 5º Reflexión final
Nº de participantes	20-25 participantes
Duración de los talleres	1h y 30 minutos
Desarrollo en el espacio expositivo y espacios comunes	

Cuadro 5.3: Metodología de los talleres intergeneracionales.

-Procesos

Hay cuatro elementos a tener en cuenta dentro del proceso en los talleres intergeneracionales. Dos de estos elementos (utilización de detonante y reparto de poder) están recogidos en el Método Mupai ya que nos parecen muy apropiados para adaptarlos a los talleres intergeneracionales. Los otros elementos (Estrategias artísticas contemporáneas y Trabajar la reflexión a través de la acción) tienen que ver con el hecho fundamental de trabajar desde el arte contemporáneo como herramienta educativa.

-Utilización de detonante

Como recomiendan Antúnez (2009) y Acaso (2009) el uso de detonantes potencia la atención y fomenta la sorpresa en los asistentes. Estos deben estar adaptados a todas las edades, de manera que los participantes puedan realizarlos o entenderlos sin problema. Para su creación podemos inspirarnos en estrategias de arte contemporáneo donde se utiliza el cuerpo para una acción o una representación gráfica con el fin de contar una idea. Otra forma sería descontextualizar un objeto cotidiano dándole otro uso u otro significado. La intención es llevar a cabo una acción que ayude a introducirse en el taller.

-Reparto de poder

El reparto de poder es otra de las recomendaciones que desarrolla Antúnez (2009) y Acaso (2009). Si queremos crear una sociedad democrática, en el proceso educativo

es crucial educar dentro de procesos donde el educador o el profesor no sea el poseedor único del poder.

El poder está asociado al saber. Este vínculo entre poder-saber otorga al docente el rol de máximo poseedor de conocimiento y figura de saber y, por tanto, de poder. Las dinámicas tradicionales están asociadas a: el profesor habla y los alumnos escuchan. En los talleres intergeneracionales es básico romper este vínculo y estas dinámicas. Entendemos que todos somos poseedores de conocimientos y la meta es precisamente poner en valor estos conocimientos y poder compartirlos. Para un reparto de poder es fundamental la figura del educador y por ello estos talleres están pensados para que los implementen más de un educador; de esta forma descentralizamos el vínculo poder-saber de un solo educador y nos permite visibilizar distintos puntos de vista a la vez que compartimos y repartimos el poder.

Otro punto importante a destacar es que la toma de decisiones compartida es complicada en un taller de una hora y media; pero siempre debemos estar atentos y abiertos a posibles cuestiones inesperadas que permitan dar un giro a la acción. Nos referimos a plantear actividades que sean lo suficientemente flexibles como para que los participantes puedan tomar decisiones inesperadas donde no sea el educador el que ejerza la directriz exacta a seguir.

-Estrategias artísticas contemporáneas

Durante el bloque teórico hemos hablado cómo el arte contemporáneo puede ser un recurso educativo. El uso de estrategias artísticas contemporáneas permite trabajar en la creación de detonantes y también en las propias estructuras de reparto de poder. Nos ofrece herramientas para crear acciones abiertas a lo inesperado que pueden ayudar a compartir conocimiento. A su vez, desde estrategias propias de la estética relacional se pueden crear dinámicas que permitan una relación entre participantes, así como llevar a cabo experiencias que nos lleven a la reflexión.

-Trabajar la reflexión a través de la acción

En estos talleres buscamos trabajar con procesos reflexivos. Contemplamos que estos procesos deben estar adaptados a todas las edades. La complejidad que esto conlleva se puede resolver desarrollando reflexiones que deriven de acciones realizadas previamente. Después de desarrollar una acción a través de un proceso de diálogo generado por preguntas clave, se lleva a cabo esta reflexión colectiva. Para trabajar de forma intergeneracional se debe poner en valor las reflexiones y aportaciones de todos los participantes.

Temporalización

Aunque el taller se entiende de forma continuada y abierto a lo inesperado, sí pensamos en cinco áreas que permitieran momentos de acción y de reflexión.

1-Presentación

Para poder crear un clima de cercanía es fundamental que todas las personas que participan se conozcan, por eso el momento de presentación es clave para crear este acercamiento. Primero un miembro de cada grupo se presenta y presenta a las personas con las que ha venido. Después las educadoras nos presentamos como un grupo más (una de nosotras se encarga de ello), la intención es visualizar que todos somos parte de un gran grupo compuesto por pequeños subgrupos.

2-Detonante-Acción

Para introducirnos en los conceptos clave empezamos con una acción detonante. Esta acción puede ser una serie de preguntas, la confección de un dibujo o incluso una pequeña performance; la intención es utilizar estrategias propias del arte contemporáneo que nos permita dar pie a una pequeña reflexión desde donde introducir el tema a trabajar.

3-Exploración conjunta

Después de la acción-reflexión llega el momento de ver la exposición y las obras de arte.

La exploración se realiza bajo la premisa expuesta en la acción anterior, se busca y se profundiza en los conceptos introducidos. Las educadoras acompañamos al grupo y a través de preguntas y sugerencias dialogamos entre todos los participantes.

4-Acción-cierre

De nuevo basándonos en estrategias contemporáneas, tratamos de hacer una acción colectiva que nos permita realizar la última reflexión sobre lo experimentado y lo aprendido.

5-Reflexión final

Para terminar los talleres y recoger la experiencia, cerramos con una reflexión final donde establecemos unas conclusiones de forma conjunta y recogemos el feedback de los participantes.

Cuadro 5.4: Desarrollo del diseño curricular de los *Talleres Intergeneracionales. Acciones 0-99*.

Recurso educativo en museos y centros de arte

El cumplimiento de este objetivo también se ha respondido durante esta investigación pero en forma de resumen confirmamos con las respuestas de los participantes la utilidad que tiene este formato educativo en museos y centros de arte. Y no solo esto, sino que existe una demanda de este tipo de talleres.

- Comprobamos que hay una ausencia de espacios destinados a talleres intergeneracionales y el interés de los participantes en este tipo de experiencias.
- Recogimos el interés de participar en más talleres y comprobamos como en los talleres repetían algunos de los participantes.
- Dirigirnos a todos era una tarea complicada pero fundamental para no hacer talleres únicamente dirigidos a niños donde el adulto solo es un acompañante que disfruta a través del niño.
- Realizar talleres entre todos ayuda a crear aprendizaje, conocimientos y reflexiones.

5.1.2 Respuesta de las preguntas y verificación de las hipótesis

Al cumplirse los objetivos comprobamos que el arte contemporáneo es en sí mismo una estrategia educativa por diversas cuestiones: a través de sus prácticas contemporáneas, los artistas reflexionan sobre cuestiones cotidianas, estas pueden ser desde una cuestión formal o conceptual como el sistema métrico (Hisae Ikenaga²⁵) hasta una acción político-social como cuestionar el uso del espacio público (Todo por la praxis²⁶). En las prácticas contemporáneas el proceso adquiere una relevancia especial, donde prima la experiencia frente al resultado. Durante los talleres trabajamos desde esta premisa dando mayor importancia al proceso que al resultado final, con esto permitimos que las experiencias sucedieran y disfrutamos del hacer. El cuerpo y las acciones nos ayudaron a crear un sentimiento de comunidad. Dentro de la práctica contemporánea, tanto educativa como artística, al trabajar con la acción y el cuerpo podemos crear lazos a la vez que reflexionamos sobre el mundo que nos rodea. El trabajar desde el arte contemporáneo como estrategia educativa hizo entender a todos los participantes que eran productores culturales porque todos tenemos conocimientos que aportar y que construir.

A medida que fueron sucediendo los talleres comprobamos cómo todos aportamos conocimientos. Cada participante contribuyó con visiones diferentes, y esta pluralidad y diversidad nos enriqueció a todos. Experimentamos el placer de enseñar y aprender unos de otros.

Los vínculos es uno de los puntos más importantes a revisar ya que en algunas acciones se vivió de forma muy intensa y sin embargo en otras fue más superficial. Realizar talleres de tiempo limitado sin duda dificulta que se puedan producir. Lo que sí observamos es la importancia de crear un espacio que se entienda como un lugar de encuentro, donde todos estén cómodos. Sin duda el juego, el humor y lo lúdico, jugaron un papel fundamental para que esto pudiera suceder.

En esta la experiencia podemos afirmar que todos fuimos protagonistas. Por la gran mayoría de los participantes fue muy bien valorada e incluso comprobamos que llegaba a ser reclamada ya que realmente vivimos en un mundo diverso e intergeneracional y hay muy pocos espacios donde se produzca la interrelación entre generaciones.

Para concretar esto exponemos los temas y las categorías en relación a las hipótesis, a través de este apartado queremos sintetizar la información obtenida durante la investigación.

²⁵ Hisae Ikenaga es la artista del primer taller en el espacio *Abierto x Obras* donde exponía su proyecto *Sistema métrico. Campo de fútbol*.

²⁶ Todo por la praxis es uno de los colectivos residentes en *El Ranchito*. Su trabajo era una de las obras que vimos en nuestros talleres.

Ante la primera pregunta de investigación que nos hicimos: **¿Cómo deberían ser los talleres intergeneracionales para favorecer las relaciones entre generaciones?**

La respuesta fue nuestra primera hipótesis: **Para favorecer las relaciones entre generaciones, los talleres intergeneracionales deben estar basados en lo complejo y en la participación horizontal.**

En la unión de esta hipótesis con las respuestas obtenidas de los participantes destilamos dos temas y cuatro categorías (Figura 5.1).



Figura 5.1: Relación de hipótesis y categorías. Elaboración propia (2014).

COMPLEJIDAD: Aceptar la complejidad social permite abrirse a la diversidad

- Unir todas las edades: la riqueza está en las diferentes visiones.
- Adaptarse a todos es fomentar la pluralidad.

- Partir de la premisa de aceptar la complejidad favoreció trabajar en la diversidad. Los procesos complejos aportan un enriquecimiento para quien participa de ellos y esto fue lo que sucedió en los talleres.

- Unir todas las edades permite dar diferentes visiones, y estas visiones son las que enriquecen la experiencia compartida.

- Para trabajar desde la complejidad es necesario adaptarse a todos y adaptarse a todos es fomentar la pluralidad. En este caso es importante realizar un taller con conceptos cotidianos, utilizar un lenguaje cercano, sencillo y hacer acciones que todos puedan realizar.

PARTICIPACIÓN HORIZONTAL: La participación horizontal nos permite aprender de los demás

- **Reverse mentoring: Todos enseñamos y todos aprendemos**
- **Somos productores culturales y visibilizamos nuestro aprendizaje**

Otra de nuestras premisas era que todos pudieran participar, pero esta participación tenía que ser horizontal. Para permitir un encuentro entre generaciones como iguales, donde todos podemos aprender de todos y el aprendizaje fluye en todas direcciones.

- Todos enseñamos y todos aprendemos independientemente de nuestra edad. Trabajar en lo intergeneracional permite descentralizar la figura del experto como única voz del saber y todos se convierten entonces en sujetos de conocimiento.
- Nos empoderamos como agentes activos que construyen conocimiento, nos apropiamos de los mecanismos de visualización y exhibición para legitimarnos como productores culturales.

La segunda pregunta que nos planteamos fue respecto a la propia participación intergeneracional: **¿Podríamos realizar talleres para todas las generaciones donde pudieran participar personas de todas las edades?**

En la respuesta a esta segunda pregunta aportamos qué estrategias debemos seguir para que esto suceda: **Los talleres intergeneracionales basados en el arte contemporáneo como estrategia educativa en museos y centros de arte, favorece el aprendizaje compartido, establece vínculos y crea experiencias entre personas de todas las edades.**

De la afirmación de esta hipótesis surgen otros dos temas y otras cuatro categorías que verifican dicho enunciado. (Figura 5.2).

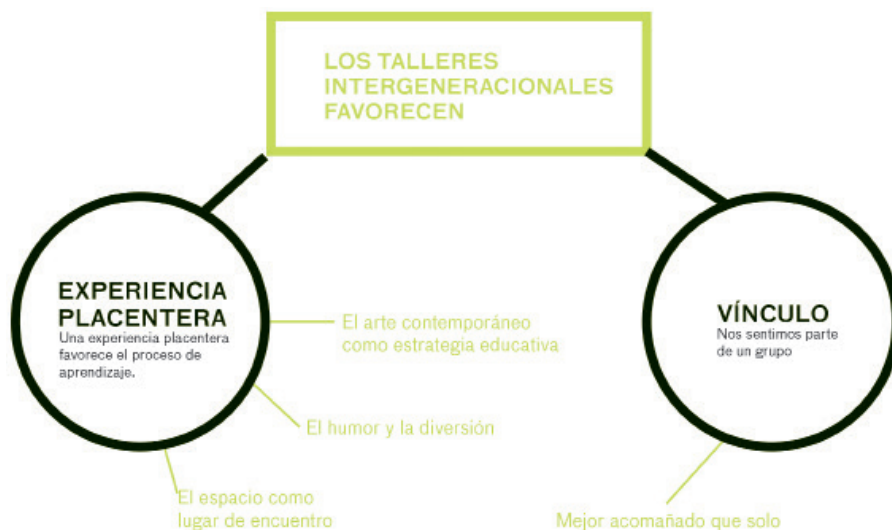


Figura 5.2: Relación de hipótesis y categorías. Elaboración propia (2014).

EXPERIENCIA PLACENTERA: Una experiencia placentera afianza el proceso de aprendizaje

- El arte contemporáneo como estrategia educativa.
 - El humor y la diversión para fomentar el aprendizaje.
 - El espacio como lugar de encuentro.
- A través de una experiencia placentera conseguimos aprender y disfrutar. Para que estos talleres consigan ser un lugar de encuentro es necesario que lo que suceda allí sea algo positivo para todos.
- Basar los talleres en el arte contemporáneo y en las estrategias que utilizan los artistas en la creación de sus obras favorece una experiencia placentera. El arte actual no tiene edad y de él pueden disfrutar todas las generaciones.
- Al igual que el arte no tiene edad, el humor y la diversión tampoco. Crear acciones lúdicas es otro de los recursos para trabajar la de forma sinergeneracional.
- El espacio como contexto donde trabajar afecta directamente en la experiencia. Estar cómodo, poder habitar el espacio, nos permite relajarnos y que podamos sentirnos todos parte de un grupo.

VÍNCULO: Nos sentimos parte de un grupo

- Mejor acompañados que solos.

La creación de vínculos, aunque fueran sutiles, es nuestra asignatura pendiente. Nuestro propósito era que en estos talleres los participantes pudieran establecer algún tipo de vínculo entre ellos, sin embargo este era un objetivo ambicioso, entre otras cosas por el tiempo estimado para los talleres. Sin embargo, sí comprobamos que se realizaron conexiones y se facilitó el encuentro entre generaciones.

- Verificamos que estas experiencias son diferentes, ya que te permiten descubrir cosas nuevas y esa novedad se amplifica cuando la compartes con personas de distintas edades, produciendo experiencias placenteras.

Podemos por lo tanto confirmar la afirmación de la primera hipótesis, sin embargo la segunda tendríamos que modificarla ya que estos talleres no son el espacio más adecuado para crear vínculos fuertes entre generaciones. A pesar de esto comprobamos que son una solución al problema planteado, y una herramienta que favorece el encuentro entre personas de distintas generaciones.

5.1.3 Reflexiones que han surgido de esta investigación

Llegadas a este punto, durante todo este camino y este proceso de investigación, nos dimos cuenta que las hipótesis iniciales se habían quedado cortas y encontramos nuevas cuestiones e interrogantes. Es posible que esta sensación se deba a que durante tres años estuvimos inmersas en este proceso y ya hayamos superado nuestros postulados iniciales. En este apartado queremos reflexionar sobre cuatro puntos en los que nos gustaría poder seguir profundizando, y que surgen de la hibridación de nuestros supuestos teóricos y el análisis de las entrevistas.

El aprendizaje siempre sucede y siempre acontece

En el bloque teórico analizamos las tendencias educativas en las que nos basamos. Por un lado la educación expandida (Díaz, 2012) que se fundamenta en que el aprendizaje puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar, donde el espacio y el tiempo ya no está ocupado únicamente por la escuela y donde se entiende que aprendemos durante toda la vida. Ha sido crucial para esta investigación indagar en este concepto ya que nos aporta el fundamento teórico para defender estos talleres dentro de los museos y dirigirlo hacia todas las edades. El aprendizaje, la educación y el conocimiento no pertenecen a un espacio o un tiempo concreto. Si aceptamos que vivimos en una sociedad plural donde el conocimiento es una construcción social, entonces tenemos que aceptar que este conocimiento va mutando, se amplía y se transforma con los cambios sociales que vivimos. Estamos ante un paradigma donde el saber ya no pertenece a unos pocos. Como comprobamos con las acciones, la visión de un niño puede aportar mucho a la de un adulto.

Nos permite reflexionar y recapacitar sobre aspectos que no habíamos pensado. Es en este momento cuando se produce el rizoma del aprendizaje sin tener en cuenta la edad de cada uno y nos enriquecemos por esas diferentes visiones que tenemos cada uno.

También indagamos sobre la educación intergeneracional. Gracias a ello vimos cómo los programas intergeneracionales tienen un largo recorrido y cómo son principalmente programas que atienden a unas necesidades sociales. Dentro de estos programas los educativos son una tipología donde lo que se busca es compartir una experiencia entre personas de diferentes edades. Muchos de ellos están destinados a visibilizar y a volver a dar un rol activo a las personas mayores que en muchas ocasiones se ven desplazadas dentro de esta sociedad. Una sociedad que valora principalmente las edades donde estamos activos en el trabajo, pero que una vez llegada la vejez, muchos de los mayores se ven desplazados. Sin dejar de valorar este aspecto social, nuestra intención intergeneracional era dirigirnos a todas las edades; que todas las personas que participaran, independientemente de su edad, pudieran

sentirse parte de la experiencia.

La suma necesaria: arte + educación

La educación artística ha evolucionado junto con el papel social del arte. Hemos comprobado cómo en estos momentos se reclama acercarnos a una educación artística desde un paradigma holístico: no centrar la educación artística en el arte, sino con, por y desde el arte. Cuando nos fijamos en el arte contemporáneo actual y analizamos las tendencias artísticas que buscan su lado más social, comprobamos que hay una delgada línea que separa la educación del arte, incluso en algunas ocasiones esta línea se difumina por completo. Algunos artistas realizan proyectos sociales con un alto componente educativo que evidencia cómo el arte y la educación tienen una base social de la cual partir y cómo hay una construcción de conocimiento.

Desde esta perspectiva buscamos diseñar nuestras acciones donde potenciar principalmente el proceso, sabiendo que estos talleres no son únicamente talleres sino un lugar donde entender el propio momento y la propia acción. Utilizamos otras tendencias artísticas como la performance, las instalaciones o acciones propias con el cuerpo. Tanto el cuerpo como el espacio son elementos fundamentales, a partir de ellos construimos nuestra experiencia.

Pensamos que es acertado apostar por la unión entre el arte y la educación. Creemos que esto permite visibilizar a las personas que participan como productores culturales y hace visible que todos tenemos algo que aportar y construir.

Los centros de arte contemporáneo, los museos y las instituciones culturales son espacios que abrazan la heterogeneidad

Desde la nueva museología o la museología crítica se está cuestionando el papel de las instituciones culturales en nuestra sociedad. Se reclama una mayor participación de los usuarios, pero no solo esto, sino que se plantea una construcción plural de los significados. Debido al paradigma constructivista estamos viendo cómo hay una tendencia a valorar la construcción de conocimiento mucho más plural donde se permita cuestionar la única verdad. Hemos encontrado museos comunitarios donde el objeto ya no es lo que se tiene que proteger y salvaguardar a través de especialistas, sino que se centra en la propia cultura inmaterial construida y formada por ellos. De esta forma son las personas que forman esa comunidad las que crean y forman el propio museo. Ya no se trata de que el museo aporte un fin a la sociedad sino que es la propia sociedad la que construye y forma ese museo.

Ante este paradigma parece evidente que las acciones intergeneracionales tienen mucho que aportar al ser acciones pensadas para todas las personas y para la participación.

Nuestra sociedad es diversa y plural

Cuando analizamos las cuestiones sociales nos acercamos a qué entendemos por sociedad y por comunidad y cómo influye esto al individuo, la familia y las diferentes generaciones. Sin duda para nosotras y para esta investigación ha sido fundamental la reflexión que realiza Margaret Mead (2002) sobre cómo los cambios sociales nos afectan desde una perspectiva social y comunitaria.

Desde su planteamiento sitúa la brecha o la ruptura generacional en el cambio de paradigma social y cultural. Si antes nuestras formas de vida estaban marcadas y delimitadas en base a una tradición prácticamente estática, en la actualidad vivimos ante una cultura donde el cambio, la velocidad y la innovación son las bases donde sustentarnos. Esto introduce una incógnita acerca de nuestro porvenir; la tradición y los conocimientos de nuestros mayores ya no nos sirven para saber cómo debemos vivir nuestra vida, sin embargo esos conocimientos sí nos pueden ayudar a seguir construyendo un futuro común. Mead (2002) plantea dirigirnos hacia la cultura prefigurativa, una cultura que podríamos denominar intergeneracional ya que las diferentes generaciones deben confluir y comunicarse.

Lejos de aumentar nuestra distancia entre generaciones, muchas veces llevados por la propia sociedad que nos va demarcando las limitaciones de cada uno, se propone una cultura de la unión y la diversidad.

5.1.4 Limitaciones del estudio

El aprendizaje te acompaña en todo el proceso de investigación. Cuando llega lo que podríamos definir como el punto final, echas la vista atrás y te das cuenta de cómo te podrías haber enfrentado al tema de otra forma, haber elegido otras herramientas o haber contemplado otro enfoque.

Entendemos que esta investigación está basada principalmente en un único estudio de caso lo que implica que no se pueda realizar unas conclusiones genéricas, algo de lo que hemos sido conscientes en todo momento. Pero sí que nos parece interesante reflexionar acerca de ello. Las conclusiones que hemos extraído en este estudio son parciales y sería necesario realizar una investigación más amplia para poder valorar cuál es la repercusión social de este tipo de prácticas y establecer unas conclusiones más amplias y generales. Sin embargo, pensamos que esto sirve igualmente como punta de lanza para seguir investigando sobre este formato y las posibilidades que tiene en nuestra sociedad.

La forma de afrontar la investigación y el tema que trabajamos nos parece que ha sido correcto: establecer una comparación de las actividades que se llevan a cabo en museos y centros de arte donde hay una mezcla de generaciones, en este caso de las actividades de familia. Pero pensamos que también habría sido interesante indagar en las actividades intergeneracionales desarrolladas en otros espacios y contextos que no fueran los museos y centros de arte. Al mismo tiempo, aunque hemos tenido en cuenta todo el aporte teórico de los programas intergeneracionales y las investigaciones que se han realizado en España, pensamos que habría nutrido mucho el estudio el haber observado y analizado algunas de estas actividades intergeneracionales.

Al tener en cuenta a todas las generaciones y edades, creemos que estos talleres también implican un cambio de metodología y formato en este tipo de actividades, pero es algo que no podemos comprobar con la investigación realizada.

Respecto a las herramientas de investigación habría sido muy enriquecedor contar con un grupo de control, ya que nos hubiera permitido recoger más información y contrastar la metodología de los talleres. Del mismo modo nos habría facilitado hacer un grupo de discusión al finalizar cada programa y así profundizar más en la información extraída en las entrevistas.

Por otro lado, echamos en falta recoger más datos sobre las personas que asistieron en más de una ocasión a los talleres. Si bien pensamos que esta información podría ser útil, en el momento de realizar las entrevistas dejamos de registrar de forma continuada este dato, con lo cual no podemos comprobar exactamente cuántas personas repitieron experiencia y no podemos establecer un dato concreto. Habría sido interesante formular alguna pregunta para que compararan los talleres en los

que habían participado. Aunque sí que hubo participantes que nos hicieron saber que habían venido en otras ocasiones y realizaron esta comparación, consideramos que estas opiniones no son lo suficientemente significativas para tenerlas en cuenta a la hora de analizar la información.

Respecto a la información sobre las actividades de familia, en un principio nos pareció suficiente contar con nuestra propia experiencia como educadores, ya que todas teníamos una larga trayectoria en este tipo de actividades; pero una vez finalizada la investigación pensamos que habría añadido valor al estudio el haber entrevistando a participantes, educadores, directores o coordinadores de los departamentos educativos de otros museos.

También caímos en el error de no hacer entrevistas intergeneracionales, ya que la mayoría de la información recogida y utilizada fue la de los adultos que participaron en los talleres. Aunque entrevistamos a los niños, las preguntas no eran lo suficientemente significativas para conocer en profundidad la experiencia que habían tenido.

Por último, no queremos dejar de reflexionar sobre la cuestión temporal de este estudio. Debido a la necesidad de compatibilizar el proceso de investigación con el terreno laboral, el proceso se extendió demasiado en el tiempo. A pesar de ello no hemos podido avanzar y desarrollar más esta línea de investigación como pensamos que se merece, ya que creemos que es un tema que continua en expansión.



5.2 RECOMENDACIONES, LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS Y EXPERIENCIAS EN OTROS ESPACIOS

Llegamos a lo que podemos definir como la última parte del estudio, pero nos alegra darnos cuenta que realmente no es un final sino una continuación. Desde el inicio de esta tesis hicimos hincapié en que el proceso de investigar no va en línea recta sino que es una sucesión de acontecimientos, de pasos hacia delante y hacia atrás. Durante todo este recorrido hemos dudado en muchas ocasiones, pero también hemos encontrado certezas y lo que más valoramos de todo este proceso es el aprendizaje adquirido.

Con este capítulo queremos finalizar compartiendo diferentes reflexiones, contando los retos que han surgido y exponiendo los frutos conseguidos de esta investigación. Primero queremos a portar una serie de recomendaciones a tener en cuenta en caso de querer hacer talleres intergeneracionales. También queremos reflejar la continuidad de nuestro trabajo y las líneas que aún quedan abiertas. Por último, dedicamos un apartado a explicar los retos conseguidos, ya que después de estos talleres hemos podido seguir desarrollando más propuestas intergeneracionales, y hemos comprobado que es un formato que poco a poco se va extendiendo en nuestros espacios culturales.

5.2.1 Recomendaciones

Una vez comprobada la aceptación de los asistentes, podemos decir que hay un público que quiere participar en talleres intergeneracionales y que reclama más espacios y lugares donde poder llevarlos a cabo. Desde la cultura contemporánea nos parece fundamental que las instituciones culturales puedan comenzar a programar actividades, talleres o acciones que sean intergeneracionales.

Queremos animar tanto a las instituciones como a los departamentos educativos, a los educadores en museos y centros de arte, como a todas aquellas personas interesadas, a realizar este tipo de talleres. Para ello, además de los resultados y conclusiones obtenidos, deseamos ofrecer una serie de recomendaciones básicas que igualmente sirven para resumir y concretar el desarrollo de los talleres:

Instituciones culturales

Con respecto a las propias instituciones culturales y departamentos educativos, solo nos surgen dos cuestiones específicas:

- Entendemos que estos talleres y el planteamiento que tienen no pueden realizarse en cualquier institución cultural. Cuando hablamos de museos donde su principal desarrollo es la exposición, las conservaciones de obras y su divulgación, puede ser complejo disponer de espacios donde llevar a cabo este tipo de talleres. Pero es importante no dejar de repensar en las estrategias de participación y en las relaciones intergeneracionales.

- Una vez que se decida apostar por este formato educativo, recomendamos que se tengan especialmente en cuenta los espacios donde se vaya a desarrollar los talleres. Desde nuestra experiencia pensamos que es importante que haya un espacio donde visibilizar estas actividades y donde se pueda participar directamente en la exposición; si esto no fuera posible es crucial estar en un lugar visible donde los participantes puedan estar cómodos y sentir que son parte de ese lugar. Esta visualización es fundamental para crear comunidad y mostrar a los participantes como productores culturales.

Diseño e implementación de talleres intergeneracionales

Para los educadores o todas aquellas personas que estén interesadas en realizar este tipo de formato educativo, pensamos que hay varios puntos clave a tener en cuenta para que la experiencia compartida pueda ser aprovechada por todas las generaciones.

- Llevar a cabo una introducción donde se explique claramente en qué consiste los talleres intergeneracionales y qué se va a realizar. Aunque en un principio las personas se informan previamente sobre la actividad, nunca está de más incidir y aclarar los puntos concretos y características de estos talleres. Esto puede ayudar a crear un clima relajado y de confianza.

- Como educadores y participantes tenemos que aceptar que hay diferentes niveles de aprendizaje. Es fundamental tener esto en cuenta a la hora de diseñar la actividad con el fin de poder crear distintas experiencias para cada edad. Cada persona tiene un ritmo y una forma de entender y relacionarse, y cuando se trabaja con diferentes generaciones aceptar este hecho es fundamental para crear una experiencia satisfactoria para todos. Como educadores debemos permitir que estas diferencias sucedan, por ejemplo es importante que si hay bebés se les permita gatear, porque es su forma de explorar y de relacionarse con su entorno y de ir generando conocimientos, o incluso podemos diseñar actividades donde se contemple algunos ejercicios psicomotrices.

- El trabajo con el cuerpo es intergeneracional. Diseñar acciones donde el cuerpo sea nuestra herramienta (por ejemplo, lo podemos utilizar para pintar, para tirarnos al suelo o simplemente para caminar libremente). Debemos tener esto más en cuenta cuando hay niños menores de 5 años pues para ellos es crucial el ejercicio con el cuerpo y el movimiento.

- El juego es otra herramienta intergeneracional. Dar espacio al juego es imprescindible para el aprendizaje del niño y es refrescante para el adulto. A través del juego se pueden crear experiencias placenteras para todas las edades.

- Los contenidos tienen que ser cuestiones cotidianas que posibilite varias capas de profundidad. Cuando esto sucede, tanto niños como adultos pueden aportar visiones diferentes que permiten construir significados entre todos y así crear conocimiento de forma conjunta.

- Hay que ser flexibles y estar abiertos a cuestiones inesperadas. Con esto queremos decir que un taller o una acción, aunque tenga una estructura y un diseño planteado, siempre será diferente por la propia dinámica intergeneracional. Si los asistentes al taller son en su mayoría adultos es posible que en algunos momentos el diálogo y la conversación que se cree tenga un nivel conceptual más elevado. Es importante permitir que esto suceda, pero al mismo tiempo hay que estar pendientes de las generaciones más jóvenes.

-

-Recomendamos que sean dos educadoras quienes impartan el taller. Es fundamental que sean varias personas por diferentes motivos:

- Ayuda a romper con la dinámica unidireccional donde la comunicación que se crea es únicamente entre educador y participante y no entre participantes.
- Hay una pluralidad de voces y se fomenta la matización en conceptos, el diálogo, la escucha y la comunicación.
- Cada persona tiene una direccionalidad distinta, al ser dos educadoras se puede romper con las dinámicas tradicionales en las que solo habla una persona que parece poseer todo el conocimiento y la verdad.
- Permite crear y visualizar diferentes opiniones e incluso generar contradicciones. Esto enriquece el discurso, el conocimiento y muestra la existencia de una pluralidad de visiones.
- Ayuda a crear cercanía, vínculos y mostrar afectos. Nos podemos presentar como grupo o compañeros y así mostrar las relaciones entre ambos.
- Hay distribución de tareas: uno puede estar más atento a lo que sucede con las personas mayores o adultas y otro a los más jóvenes o niños. No se trata de que cada uno se focalice en un rango de edad sino de estar atento de forma flexible (por ejemplo, si en un momento dado los adultos toman mucho tiempo la palabra, hay que intentar equilibrar la participación del resto).

5.2.2 Líneas de investigación abiertas

Esta tesis puede servir de detonante para abrir nuevas líneas de investigación y profundizar en el tema planteando. Todo este proceso y estos años de trabajo nos ha permitido valorar otras cuestiones que están relacionadas de forma transversal con el objeto de la investigación, además de abordar otras cuestiones ya planteadas en las limitaciones del estudio.

Dividimos en dos puntos fundamentales las líneas abiertas: uno relacionado directamente con el formato y la metodología, y otro con los temas de la investigación.

Líneas abiertas sobre el objeto de la investigación

Ya hemos expuesto que sería importante continuar con la indagación del formato planteado. Atendiendo a las limitaciones encontradas se podría seguir profundizando con nuevos interrogantes. Se abren entonces varias líneas de investigación:

- Como ya hemos mencionado, la principal limitación ha sido realizar un único estudio de caso; sería conveniente desarrollar este formato en otros espacios culturales, centros de arte, museos e incluso otros contextos para valorar y contrastar la información. De esta manera se podría continuar indagando para concluir una metodología general y unos puntos clave de adaptación.

- De esta manera, se han abierto nuevos interrogantes: ¿cómo es el aprendizaje que se produce en estas acciones?; ¿qué tipo de vínculos que se establecen entre las distintas generaciones?; ¿cómo es la experiencia creada? Cada una de estas preguntas podría dar paso a un nuevo estudio, aunque todas se podrían aunar en una línea concreta: saber qué repercusión tiene este tipo de talleres en los participantes, es únicamente una experiencia puntual o realmente llega a suponer algo significativo. Para ahondar en ello sería fundamental contar con un grupo control y llevar a cabo un seguimiento continuo, entrevistas en profundidad o grupos de discusión donde extraer información para valorar en qué medida los talleres pueden influir o transformar a las personas que participan en ellos.

- La idea de crear comunidad era una de nuestras preocupaciones en el desarrollo de los talleres, aunque comprobamos que participar puntualmente en este tipo de experiencias no era suficiente para conseguir este propósito. Una línea clara de investigación sería establecer un formato que sí pudiera incidir significativamente en la creación de comunidad. Intuimos que la línea a seguir sería llevar a cabo acciones que impliquen un mayor tiempo y compromiso por parte de los participantes.

Otras líneas de investigación

Sobre otras posibles líneas de investigación que pueden surgir desde este estudio, creemos que es fundamental la que enmarca el arte contemporáneo como estrategia educativa y social.

Nos interesa su formulación teórica y también cómo el arte contemporáneo puede ser una herramienta de ruptura de formato. Existen investigaciones que han trabajado sobre la relación del arte con la educación, el cambio social o el arte como práctica de investigación. Tesis como la realizada por Raúl Díaz-Obregón (2003) o Marta García Cano (2013), mencionadas en el capítulo de los antecedentes, suponen una aproximación del arte contemporáneo desde una perspectiva educativa y social. Otros autores como Pablo Helguera, Claire Bishop o Luis Camnitzer, analizan las relaciones entre arte y su componente social y educativo; sin embargo no hemos encontrado ninguna tesis que recoja todos estos supuestos y se centre principalmente en el arte contemporáneo como estrategia educativa. Por lo tanto surgen varias preguntas, en las cuales estamos muy interesadas en indagar:

- ¿El arte contemporáneo puede ser una estrategia de educación y de cambio social?

Aunque hemos realizado una aproximación sobre cómo el arte contemporáneo puede ser una estrategia de educación y de cambio social, este no ha sido el tema principal de nuestro trabajo. Una nueva línea de investigación podría centrarse en profundizar cómo otros artistas, colectivos y educadores utilizan estrategias propias del arte contemporáneo para educar, transformar o realizar cambios sociales. Sería muy interesante llevar a cabo un mapeo dónde se están realizando este tipo de propuestas y reflexionar sobre ello.

- ¿Podemos utilizar estrategias de arte contemporáneo para cambiar los formatos educativos?

Desde esta investigación apostamos por acciones que están entre lo artístico y lo educativo, sin embargo tampoco ahondamos lo suficiente, por ello pensamos que esta se muestra como otra posible línea de investigación desde donde indagar cómo el arte contemporáneo puede ser una herramienta o estrategia que ayude a cambiar los formatos tradicionales de la educación.

-¿Qué relaciones podemos encontrar entre el arte y la educación? y ¿cuáles son los componentes que pueden unirlos?

Nos gustaría profundizar más en este tipo de relación. Pensamos que ambas tienen un componente social común, al igual que ambas pueden contemplar una propuesta de transformación. Esto es únicamente una hipótesis y creemos que sería conveniente indagar en la relación que une estos dos ámbitos.

5.2.3 Experiencias en otros espacios

Después de exponer las limitaciones y las líneas de investigación que se abren con esta tesis, nos alegra poder contar las primeras consecuencias que ha tenido aportar por los talleres intergeneracionales.

La primera ha sido la oportunidad de seguir desarrollando este tipo de actividades en Matadero Madrid. Consideramos un éxito que este centro haya acogido no solo estos talleres sino la idea intergeneracional 0-99 como una línea de desarrollo y de programación propia (Figura 5.3). En este sentido nuestro objetivo de aportar una solución con un formato educativo ha sido superado con creces.



La siguiente consecuencia ha sido que la propuesta intergeneracional ha traspasado el espacio de Matadero Madrid y continuamos trabajando en otros contextos como la Sala de Arte Joven de la Comunidad de Madrid, la Fundación Barrié o el Espacio de Fundación Telefónica. A continuación exponemos por orden cronológico y de espacios, los programas y talleres que hemos realizado.

Actividades en Matadero Madrid

Durante el año 2013 desarrollamos dos proyectos de mediación. El primero fue *Here Together Now*, un proyecto expositivo con el objetivo de experimentar nuevos modos de producción, exhibición e interpretación del arte actual. Este proyecto tuvo lugar entre los meses de enero a marzo. Durante el verano contamos con nosotras para desarrollar una propuesta educativa en la exposición *Quién hace Europa*.

Here Together Now (HTN)

HTN fue propuesto por Matadero Madrid dentro del marco ARCO Turquía (2013) que buscaba repensar y ensayar nuevos modos de producción, realización y exhibición a partir de la construcción de una comunidad artística. Esta comunidad artística estaba formada por: cinco artistas, un equipo de arquitectos, una comisaria, una crítica de arte y nosotras como equipo pedagógico²⁷. El proyecto tenía dos partes diferenciadas: una primera que consistía en una residencia en el mes de enero donde trabajamos de forma conjunta, y la segunda en una exhibición durante los meses de febrero y marzo.

En el tiempo que duró la residencia buscamos ensayar nuevas formas de mediación: en la primera parte de la residencia entre los distintos agentes que trabajamos juntos y en la segunda parte con los visitantes. Nuestro objetivo era trabajar y aportar el valor educativo de la propia exposición e intentar establecer conexiones con el público.

Durante la estancia pudimos trabajar de la mano de los artistas en la elaboración de varias propuestas educativas, entre ellas desarrollamos dos talleres intergeneracionales con dos de los artistas (Theo Firmo y Dilek Winchester), que fueron implementados durante el periodo de exhibición (Figura 5.4).

MATADERO MADRID
CENTRO DE CREACIÓN CONTEMPORÁNEA

MATADERO MADRID
INSTITUCIONES
PROGRAMACIÓN
INFORMACIÓN ÚTIL

RESIDENCIAS
ARCHIVO MATADERO
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN
NEWSLETTER
HORARIOS Y VISITAS
CONVOCATORIAS

english

Instagram Facebook Twitter YouTube SoundCloud

matadero

© Matadero Madrid

Embajada de Turquía MADRID

Programación por ESPACIO Programación por CATEGORÍA COMPLETA

TALLERES HERE TOGETHER NOW II
Con Theo Firmo y Dilek Winchester

Desde el 23 de febrero 2013 al 24 de febrero 2013

Hora: 12h
Institución: NAVE 16
Espacio: Nave 16
Inscripciones: pedagogiasintables@gmail.com

Juegos de lenguaje
Sábado 23, 12h.

Con este taller os animamos a explorar el proyecto **HereTogetherNow** (Juntos, Aquí, Ahora). Para ayudarnos en esta aventura va a estar el artista Theo Firmo, olvidate del "yo, mi, me, conmigo" y vente con "nosotros" este sábado 23 a las 12.00h.

¿Planta, animal o cosa?
Domingo 24, 12h.

¿Planta, animal o cosa? es el título del taller que a partir del trabajo de la artista Dilek Winchester se pregunta por qué tenemos la necesidad de clasificar, definir... todas las cosas que nos rodean. ¿Qué pasa cuando nos atrevemos a explorar el mundo sin etiquetas? No seas una seta, un peñazo, ni un oso perezoso, y ¡ánimate!

Figura 5.4: Captura de pantalla de la programación de Matadero Madrid. Recuperado de <http://www.mataderomadrid.org/ficha/2227/talleres-here-together-now-ii.html> el 10 de octubre de 2013.

27. Los artistas participantes fueron: Diego del Pozo, Theo Firmo, Dilek Winchester, Sibel Horada e Iz Öztatınco. El equipo de arquitectos fueron HUSOS, una plataforma para el desarrollo de proyectos de arquitectura y urbanismo. La comisaría fue Manuela Villa y la crítica de arte Cristina Anglada.

En el primer taller *Juegos de Lenguaje* diseñado junto con Theo Firmo buscábamos reflexionar sobre la importancia de lo colectivo y cómo el lenguaje puede ser un elemento transformador en nuestra percepción de lo común. Creamos un juego en el que a través de un dado (que tenía vocales en vez de números) teníamos que desarrollar diferentes pruebas y acciones.

El segundo *¿Planta, animal o cosa?* se diseñó junto a Dilek Winchester. En su obra reflexiona sobre la necesidad que tenemos de hacer una categorización de las cosas que nos rodean. Desarrollamos diferentes acciones en torno a las cuales reflexionábamos sobre los elementos y categorías que utilizamos para diferenciar unas cosas de otras. Este taller fue realmente significativo para nosotras pues la artista decidió incluir estas acciones como parte de la obra, es decir, los resultados obtenidos formaban parte de su propuesta.

MATADERO MADRID
CENTRO DE CREACIÓN CONTEMPORÁNEA

MATADERO MADRID
INSTITUCIONES
PROGRAMACIÓN
INFORMACIÓN ÚTIL

RESIDENCIAS
ARCHIVO MATADERO
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN
NEWSLETTER
HORARIOS Y VISITAS
CONVOCATORIAS

Instagram Facebook Twitter YouTube SoundCloud

TALLERES EDUCATIVOS / QUIÉN HACE EUROPA
Un acercamiento al Arte Contemporáneo como instrumento de aprendizaje

Desde el 25 de junio 2013 al 14 de julio 2013
Lugar: Nave 16
Hora: Martes de 11.00 a 13.00 h; tardes de 18.00 a 20.00
Institución: MATADERO MADRID
Espacio: Matadero Madrid
Imagen: Virgile Novarina

Para asistir, escribe un email a patagoniasinvisibles@matadero.com, reserva tu lugar y ven con tu grupo.

¿Cómo tratarías el término "identidad" en el aula? ¿Crees que a través del Arte Contemporáneo podemos trabajar nuestra identidad como Europa? ¿Te interesaría conocer las propuestas de diferentes artistas en la exposición *Quién hace Europa?*

Del 6 de junio al 14 de julio, Matadero Madrid presenta la exposición *Quién hace Europa?* en la que, desde la práctica artística contemporánea, se pretende articular un contexto para la reflexión sobre la construcción de Europa.

El colectivo de arte y educación *Patagonias invisibles* realizará talleres educativos dirigidos a niños, adolescentes y grupos familiares, en los que se abordará el concepto de Europa y se trabajará en torno a cuestiones de identidad individual y colectiva.

Puedes hacer tu reserva para venir en grupo* a uno de los talleres que se desarrollarán entre el 25 de junio y el 14 de julio en horario de 11.00 a 13.00h o de 18.00 a 20.00h. Para venir de manera individual puedes apuntarte a los talleres de familia (0-99 años) que se realizarán el 28 de junio de 11.00 a 13.00h y el 9 de julio de 18.00 a 20.00h.

Figura 5.5: Captura de pantalla de la programación de Matadero Madrid. Recuperado de <http://www.mataderomadrid.org/ficha/2561/quien-hace-europa.html> el 10 de octubre de 2013.

Quién hace Europa

Durante los meses de junio y julio se presentó la exposición *Quién hace Europa* en la que desde la práctica artística contemporánea se buscaba articular un contexto para la reflexión sobre la construcción de Europa (Figura 5.5).

Fuimos invitadas a realizar talleres educativos para centros de educación Primaria y Secundaria. Sin embargo ante la proximidad de las vacaciones escolares nos propusieron también dirigilos a todas las edades.

En esta ocasión trabajamos los conceptos de identidad individual y colectiva. A través de unas propuestas de acción, primeramente nos pensábamos como individuos y después de ver la exposición y reflexionar sobre las diferentes propuestas de los artistas, nos repensábamos como colectivo.

Sala de Arte Joven de la Comunidad de Madrid

Durante el año 2013 entre los meses de enero a septiembre pudimos trabajar también en la Sala de Arte Joven de la Comunidad de Madrid. Nuestro marco de acción estaba dentro del proyecto ganador de la segunda edición del concurso *Se busca comisario*. En esta edición la propuesta seleccionada fue la presentada por Beatriz Alonso: *hacer en lo cotidiano*. Este proyecto se articuló en torno a dos exposiciones y una programación de actividades con conciertos y talleres. Su objetivo era reflexionar sobre la capacidad transformadora del arte en el día a día.

Beatriz Alonso nos invitó a hacernos cargo de la mediación de las dos exposiciones que formaban parte del proyecto. Quisimos hacer de la mediación un lugar de encuentro, experiencias, reflexiones y producción de conocimiento entre las obras de los artistas, el público, el discurso curatorial y los educadores. Nos propusimos como principal objetivo visibilizar al público como parte del proceso de producción cultural. Trabajamos durante estos meses las visitas con público adulto, personas con necesidades especiales, centros de educación secundaria y talleres intergeneracionales.

Comprobamos que el formato intergeneracional encajaba muy bien con la propuesta curatorial y la comisaria Alonso entendió perfectamente la importancia de incorporar este formato educativo dentro del programa de mediación (Figura 5.6).



Figura 5.6: Fotografía de la acción inicial del taller. Elaboración propia (2013).

El concepto en el que hicimos hincapié fue el propuesto por la comisaria: cómo el arte incide en cuestiones cotidianas. En un principio este concepto era bastante complejo para el formato intergeneracional por lo que la forma que tuvimos de trabajarlo fue incidiendo en las acciones y el juego. Por ejemplo en la acción inicial empleábamos un objeto que tuviéramos encima y teníamos que pensar en darle otro uso, así de forma sencilla nos adentramos en los conceptos elaborados por los artistas. Después veíamos la exposición en grupo y en cada obra nos deteníamos para realizar alguna acción: en ocasiones nos tumbábamos en el suelo, en otras intercambiábamos objetos o construíamos una historia inventada (Figura 5.7).



Figura 5.7: Fotografía de una de las acciones del taller. Elaboración propia (2013).

Fundación Barrié

Justo al finalizar la mediación en la Sala de Arte Joven, en el mes de octubre, trabajamos en un proyecto educativo de la Fundación Barrié. Este proyecto se enmarca dentro de la primera edición de *Festivalín*. Un festival que nació con la intención de difundir el arte y la cultura contemporánea, educar a través de su conocimiento y trabajar el espíritu crítico desde lo lúdico, presentando propuestas de todo tipo: exposiciones, cine, conciertos, talleres, conferencias y debates para profesionales de la educación. En esta ocasión también desarrollamos labores de comisariado educativo. En este sentido asesoramos sobre los aspectos educativos y la línea a seguir. Diseñamos e implementamos la mediación para grupos de colegios y talleres intergeneracionales, además de coordinar las mesas de debate para profesionales este sector. Diseñamos cuatro talleres intergeneracionales que nuevamente versaban en torno a

dos exposiciones que formaban parte de este festival:

En el taller *El hombre y su representación* abordamos cómo a lo largo de la historia el hombre ha ido creando y generando diferentes representaciones de sí mismo. La intención era diferenciar entre “realidad” y “representación” y trabajar la necesidad que tiene el ser humano de comprender el mundo a través de lo visual. Mediante una acción inicial, que consistía en hacer una representación de algún miembro de nuestra familia, nos introducíamos en la exposición. Después de visitar la exposición de forma conjunta, llevábamos a cabo una acción final donde realizamos una representación de nuestra interpretación del mundo entre todos.

En otro taller *Inicio-Impacto* trabajamos sobre el origen del universo, dando al término universo una dimensión que abarcaba desde lo físico a lo más subjetivo a través de la metáfora: un mundo de ideas, un proyecto, un sentimiento, en definitiva el “origen de...”. El objetivo era acercarnos al inicio del mundo –y de todos esos universos mencionados- y ver cómo los artistas habían representado ese momento. En la acción inicial nos preguntamos ¿cómo debió de ser aquel momento? ¿Haría frío o calor?... Y después de recorrer la exposición, en la acción final todos juntos



Figura 5.8:
Fotografía de una
de las acciones del
taller *Inicio-Impacto*.
Elaboración propia
(2013).

construíamos nuestro propio origen del mundo (Figura 5.8).

Con el taller *El hombre y la tierra* reflexionamos sobre cómo el hombre se ha relacionado con la tierra, cómo la ha entendido, habitado, explotado, cómo la ha pretendido dominar, cómo esta reacciona... Y desde aquí, varias preguntas: ¿podemos y/o queremos seguir así? ¿Qué otro tipo de relaciones, actitudes, usos... deberíamos continuar y cuáles cambiar? ¿Qué nuevas formas de “estar en la tierra” se nos ocurren y por qué? Mediante una acción inicial pensábamos para qué utilizaríamos nosotros

la tierra. Con las propuestas de los artistas reflexionábamos sobre las relaciones que el ser humano establece con la tierra.

Con la propuesta del *El hombre y el futuro* lanzábamos la idea de futuro y de que nosotros somos quienes van a construirlo. El futuro es “la posibilidad”, es hacer desde lo no pensado anteriormente, es atreverse a hacer sin recetas establecidas, es un ejercicio de libertad y responsabilidad. Desarrollamos varias acciones donde se hacía hincapié en un futuro “ideal” a través de nuevas actitudes con el cuerpo, la plasmación de nuevos pensamientos, la articulación de nuevos espacios... (Figura 5.9).



Figura 5.9:
Fotografía de una
de las acciones del
taller *El hombre y el
futuro*. Elaboración
propia (2013).

Una vez terminado el festival, las dos exposiciones continuaron durante un mes más y pudimos comprobar cómo el programa de los talleres intergeneracionales continuaba junto con nuevos talleres para familias. Para nosotras esto ha sido muy significativo puesto que demostraba que la compatibilidad y confluencia de ambos formatos.

Espacio Fundación Telefónica Madrid

Durante el primer semestre del año 2014 desarrollamos el programa intergeneracional *Nexos*. Este programa consistía en tres talleres diferentes donde reflexionábamos sobre el modo en que las tecnologías digitales transforman los conceptos de cuerpo, espacio y tiempo en nuestro día a día. En ellos tratamos de experimentar cómo estos cambios están ampliando nuestros límites.

Para nosotras este programa fue la confirmación de estar haciendo un proyecto que realmente es útil y con sentido social; y fue muy significativo por dos razones: primero porque es el primer proyecto intergeneracional propuesto desde una institución. En este caso fue Fundación Telefónica quien se interesó por este formato y se puso en contacto con nosotras para llevarlo a cabo. Y segundo porque esto no influía para que

se siguieran realizando las actividades de familia, lo cual consolidaba la idea de que a pesar de ser un formato que había surgido de la revisión de este tipo de actividades familiares, habíamos conseguido tener entidad propia. Aunque como era de esperar, el formato y la propia estructura inicial tuvieron que ser revisados y modificados.

El primer cambio que se produjo fue en los límites de edad. Si bien en esta tesis partimos de la idea de abarcar todos los rangos de edad con la premisa de 0-99 años, las acciones diseñadas en este caso fueron contempladas para trabajar a partir de los 5 años. Para nosotras esto supuso un cambio bastante importante, pero entendemos que existe una necesidad de ahondar en unos conocimientos y capacidades cognitivas mínimas para llevar a cabo ciertas reflexiones que exigen un mayor nivel de profundidad y concreción. El segundo cambio giró en torno a la idea de volver a formar un equipo de 3 educadores. El motivo fue que una de nosotras se tenía que dedicar más a la parte interactiva, se centraría en twittear, tomar fotos y buscar en internet conceptos o imágenes que pudieran servir de apoyo durante el taller.



Figura 5.10: Fotografía de una de las acciones del taller *tecnocuerpo*. Elaboración propia (2014).

Respecto a la estructura del taller el principal cambio fue no trabajar en el contexto expositivo. En el punto tres de nuestra propuesta, en lugar de realizar una exploración por la exposición, realizamos una acción o varias acciones para profundizar en el concepto propuesto. Sin embargo los demás puntos clave se mantuvieron: primero una presentación del taller y de nosotras, después una acción detonante que nos guía

Figura 5.11: Fotografía de una de las acciones del taller *Mi habitación entre m2 y gigas*. Elaboración propia (2014).



hacia la reflexión, una acción central y por último la acción de cierre que nos lleva a formular conclusiones entre todos los participantes.

En estos talleres continuamos contemplando ciertos puntos clave: implementar los talleres en un espacio abierto y público de la institución, seguir trabajando con el arte contemporáneo como formato educativo y visibilizar a los participantes como productores culturales.

Los talleres diseñados en este programa fueron los siguientes:

Tecnocuerpo en este taller nos planteamos en qué medida las nuevas tecnologías digitales influyen en nuestro cuerpo y en el concepto que tenemos de este. El hombre siempre se ha ayudado de la tecnología para ampliar los límites y capacidades de su cuerpo: gafas, telescopios, ropa, muletas, mandos a distancia..., pero las tecnologías digitales afectan a la concepción misma del cuerpo y del ser humano al desdibujar las fronteras entre el cuerpo físico y sus extensiones: cuerpos cyborg, transhumanismo o robots. Aparece así la posibilidad, tan estimulante como inquietante, del “humano mejorado” (Figura 5.10).

A través de taller *Mi habitación entre m2 y gigas* buscamos pensar dónde está la transformación en el espacio. Nuestro uso y percepción del espacio físico se ha visto sustancialmente modificado, ya no importa estar a miles de kilómetros de distancia de nuestra familia y amigos, podemos encontrarnos y estar conectados en un nuevo espacio digital. Paradójicamente cuanto más crece este espacio más cerca

parecemos estar unos de otros; es como si el mundo se hubiera vuelto más pequeño. Los conceptos clave trabajados fueron: “aquí”, “ahí” y “allí” como lugares que se hibridan (Figura 5.11).

Con *Regreso a Ctrl+Z* ahondamos sobre el tiempo y la relatividad del mismo con las tecnologías digitales. El tiempo siempre ha sido relativo, pero las nuevas tecnologías digitales nos llevan a experimentar esta relatividad de forma más directa. Nuestra capacidad de inmersión en el mundo digital, a través de juegos o redes de comunicación, hace que nuestro tiempo se transforme: con los dispositivos digitales siempre es “ahora” (Figura 5.12).



Debido al éxito de estos talleres en Fundación Telefónica se decidió continuar apostando por este formato y se ha introducido de nuevo en la programación del 2015. La propuesta para este año ha sido ampliar la oferta de talleres intergeneracionales pasando de tres a cinco talleres anuales. Para nosotras esta es la mayor demostración de que existe una necesidad de

Figura 5.12:
Fotografía de una
de las acciones del
taller *Mi habitación
entre m2 y gigas*.
Elaboración propia

actividades con este formato y este programa supone la obligación de seguir investigando e indagando en ello. Como hemos observado el formato ha sido modificado y adaptado, partimos entonces de la premisa y confirmación de que en cada espacio el formato tiene que ser adaptado a las propias necesidades de la institución donde se trabaje para atender así a las diferentes necesidades sociales. Pensamos que la mejor manera para cerrar este capítulo era con la proyección de un trabajo que continúa. De igual manera, esperamos que siga ampliándose y afianzándose en nuestras instituciones culturales ya que el diálogo intergeneracional es algo que nos beneficia a todos.



BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son Manualidades*. Madrid: Catarata.

—, (2012). *Pedagogías Invisibles*. Madrid: Catarata.

Agirre, I. 2005. *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Octaedro.

Aguirre, R y Fassler, C. (1994) *¿Qué hombres? ¿qué mujeres? ¿qué familias?*. En Rodríguez, T y Weinsteins, S. *Familias XXI*. Santiago de Chile: Isis Internacional, pp. 59-75.

Álvaro, D. (2010). *Los conceptos de “comunidad y “sociedad” de Ferdinand Tönnies*. Papeles del CEIC nº52. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Antúñez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

-, (2009). *El educador de museos como agitador político*. El sistema de formación de formadores en el método MUPAI. En Actas I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de Educadores. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza, pp.144-150.

Arriaga, A (2008). *La investigación sobre educación y museos en la Universidad Pública de Navarra: el caso de del acercamiento al arte en los educadores de la Tate Britain*. En Huerta, R y De La Calle, R. (eds.). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia, Universitat de València, pp.111-127.

Baudrillard, J. (2007). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairos.

Bauman, Z. (1999). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bedmar Moreno, M y García Mínguez, J. (coord.) (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.

Bedmar Moreno, M. Montero García, I. (2003). *La educación intergeneracional: Un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson.

Belver, M. (2002). *Fundamentos y perspectivas actuales en Investigación en educación artística*. En Marín Viadel, R (coord.) *Investigación en educación artística : temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada, pp. 175-200.

-, (2011). *Artistas y modelos (de enseñanza)*. En VV. AA *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal, pp 13-35.

Bejarano Barco, J (2013) *Notas sobre museología social*. En VV.AA *Museo y Comunidad. IV Coloquio Red de Museos de Antioquia*. Medellín: Museo Universidad de Antioquia, pp.49-55.

Bressler, Henkin y Adler, (2005). *Connecting Generations, Strengthening Communities. A toolkit for Intergenerational Program Planners*. Philadelphia: Temple University Center for Intergenerational Learning.

Binder, A. (1992). *La Sociedad fragmentada*. Revista Pasos (núm. especial Nº3), San José de Costa Rica, pp.22-26.

Bishop, C. (2006). *Participation*. London: Whitechapel Gallery.

Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Calvo Serraller F. (2011). *El fin de los museos de arte contemporáneo*. En Tusell Gómez J. (coord.) *Los museos y la conservación de patrimonio*. Madrid: Fundación Argentaria A. Machado Libros, pp.31-38.

Callejo, J. (2002) *Observación, Entrevista y Grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación*. Revista Española Salud Pública nº5, pp.409-422.

Cary, R. (1998). *Critical art Pedagogy*. Fundations for a Postmodern Art Education. Nueva York: Garland.

Castells, M. (2006). *La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

Cebrián, De Pascual, Lanau, Megías y Morales. (2011). *¿Quién piensa el museo que eres tú? Pedagogías Invisibles en Centro de Artes Visuales de Madrid, Cartagena y Nueva York*. En Revista EARI - Educación Artística Revista de Investigación 2 pp.65-70.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Mc. Graw-Hill

Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Denman, C y Haro, J. (2002). *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Guadalajara. México: Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia (2ª Ed)*. Barcelona: Paidós.

—, (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Díaz, R. (2012). *¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar?*. En VV.AA *Educación Expandida*. Sevilla: gestión creativo. cultural, pp.49-67.

Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Drucker, P. (1978). *The Age of discontinuity : guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row.

Dysthe, O, Bernhardt , N y Esbjorn L. (2013). *Enseñanza basada en el diálogo: el museo de arte como espacio de aprendizaje*. Bergen: University of Bergen.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

Efland, A. D. et al. (2003). *La Educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la Enseñanza*. Madrid: Akal.

Escudero, J. (1987). *La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*. Revista de Innovación e Investigación Educativa. 3, pp.14-25.

Faune, M. (1994). *Cambios de las familias en Centroamérica*. En Rodríguez, T. y Weinstein, S. *Familias XXI*. Santiago de Chile: Isis Internacional, pp.107-151.

Fontal, O, Coca, P, Olalla, R y Sanchez, A. (2008). *Museos arte y educación: Miradas caleidoscópicas*. En Huerta, R y De La Calle, R. (eds.). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia: Universitat de València, pp.23-47.

- Foster, H. (1999). *The return of the real*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, J. (2012). *Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación?*. En VV.AA *Educación Expandida*. Sevilla: gestión creativo. Cultural.
- Gamoneda, A. P. (2009). *El Educador invisible*. En *Actas I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de Educadores*. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza pp.233-237.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- García I Saster, A. (2005). *Los departamentos de educación y acción cultural: Presentación de un modelo*. Huerta, R y De La Calle, R. (eds.). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Universitat de València, pp.41-59.
- García Mínguez, J (coord.) (2005). *Programas de educación intergeneracional. Acciones estratégicas*. Madrid: Dykinson.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- Grau, O. (1994). *Familia: Un grito de fin de siglo*. En Rodríguez, T y Weinstens, S. *Familias XXI*. Santiago de Chile: Isis Internacional, pp.43-59.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park: SAGE Publications Ltd.
- Gutiérrez, M. (2011). *Programas intergeneracionales. Teoría, política y práctica*. Editorial Académica Española: Alemania.
- Gutiérrez, R. (1998). *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Helguera, P. (2012). *Pedagogía para la práctica social: notas de materiales y técnicas para el arte social*. Revista Errata nº4, pp. 64-84.
- Hernández, A. (2003). *Museos para no dormir: la postmodernidad y sus efectos sobre el museo como institución cultural*. En Lorente, J. P y Almazán, J. (coords.) *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 125-145.
- Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Revista Educatio Siglo XXI nº26 pp.85-118.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *El museo y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- Janesick, V. (2002). *La Danza del Diseño de la Investigación Cualitativa: Metáfora, Metodología y Significado*. En *Antología de los Métodos Cualitativos*. Sonora, México: Colegio de Sonora.
- J.M y Smith, T. (1997). *Social Issues addressed by Intergenerational Programs*. En S. Newman, C. Ward; T. Smith, J. Wilson y J. McCrea. *Intergenerational Programs. Past, Present an Future*. Whashington: Taylor & Francis.
- Juanola, R. (2002). *Algunas tareas pendientes*. En Huerta, R. *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Universitat de Valencia, pp.159-165.
- Juanola, R y Colomer, A. (2005). *Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro*. En Huerta, R y De La Calle, R. (eds.). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia, Universitat de València,

pp. 21-41.

Kaplan, M. (2004). *Toward an intergenerational way of life*. Journal of Family and Consumer Sciences 96 (2), pp.5-10.

Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. Revista: Forum: Qualitative social research Sozialforschung. Volumen 6, No. 2, Art. 43.

Krause, M. (2001) *Hacia una Redefinición del Concepto de Comunidad*. Revista de Psicología. Numero Especial *Anuario Comisión de Psicología Comunitaria XXVII congreso Interamerica Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Lanau, D y Morales, E. (2014). *Un quehacer cotidiano: Proyecto de mediación de la exposición hacer en lo cotidiano*. En Revista MIDAS. Museos e Estudios Interdisciplinarios nº3.

Layuno, M.A. (2003). *Museos de arte contemporáneo y ciudad. Los límites del objeto arquitectónico*. En Lorente, J. P y Almazán, J. (coords.) *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 109-125.

Lather, P. (1992). *Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives*. Theory into Practice 31 (2), 88-99.

Lipovestky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo* Barcelona: Anagrama.

López, E y Alcaide, E. (2011). *Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante*. En Acaso, M (coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Ariel pp.13-30.

Lyotard, J.(1998). *La condición postmoderna : informe sobre el saber*. Madrid : Cátedra, D.L.

Manzanera, P. (2015). *El investigador como DJ. Desafío de la investigación*. En Acaso, M y Manzanera, P. (coord.) *Esto No Es un clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Madrid: Ariel pp.55-85.

Masuda, Y. (1984). *La Sociedad nformatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Tecnos. Funedesco D.L.

Marín Viadel, R. (2005). *“La investigación educativa basada en las artes” o “arteinvestigación educativa*. En Marín, R (ed). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Marí-Klose, M y Marí-Klose, P. (2010). *Las nuevas modalidades familiares como contexto de transición a la vida adulta: el logro educativo en hogares monoparentales*. Revista de Estudios de Juventud N°90.

Martín, B. (2012). *Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos*. En VV.AA *Educación Expandida*. Sevilla: gestión creativo. cultural, pp.103-129.

Martín, F. (2005). *Panorama de los centros de arte contemporáneo en España: proyectos y realidades*. En Lorente, J. P y Almazán, J. (coords.) *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 293-317.

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual)*. Revista IIPSI vol. 9, núm. 1. Lima: Facultad de Psicología.

Martínez, P. (2009). *Distrito MNCARS. Políticas educativas de proximidad: el potencial del museo como agente social para el cambio*. En Actas I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación

de Educadores. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza pp.144-150.

McCrea, J.M y Smith, T. (1997). *Social Issues addressed by Intergenerational Programs*. En S. Newman; C. Ward; T. Smith, J. Wilson y J. McCrea. *Intergerational Programs. Past, Present an Future*. Whashington: Taylor & Francis, pp.37-51.

McLuhan, M. (1985). *Guerra y paz en la aldea global*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional (4ª Ed.)*. Barcelona: Gedisa.

Megias, C. (2012). *Estrategias participativas en arte y educación. Un estudio de caso con adolescentes hospitalizados*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

—, (2012). *Esto no es un método*. En Acaso. *Pedagogías Invisibles*. Madrid: Catarata. pp. 113-125.

Miralles, S. (2002). *Arte y educación hoy, carrera hacia una libertad condicionada*. En Huerta, R. *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Universitat de Valencia, pp.27-33.

Moraza Pérez, J.L.(2008).*Aporías de la investigación en arte. Notas sobre el saber en Notas para una investigación artística*. Actas Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y modelos. Vigo: Universidad de Vigo. pp.35-71.

Morón, M. (2011). *Accesibilidad universal en el museo*. En Acaso, M (coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Ariel pp.92-96.

Mörsch, C. (2009). *Documenta 12. Education*. Berlin: Zurich Diaphanes.

Newman, S y Sánchez, Z. (2007). *Los programas intergeneracionales: Concepto, historia y modelos*. En M. Sánchez (coord.) *Programas Intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: La Caixa, pp.37-69.

Olaiz, I y Soria, F. (2009). *El educador como mediador de un aprendizaje reflexivo*. En Actas I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de Educadores. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza pp.311-316.

Olivé, L. (1998) *Constructivismo, pluralismo y relativismo en la filosofía y sociología de la ciencia*, en Solís, C. (ed.), *Alta Tensión*, Barcelona: Paidós, pp. 195- 211.

Orbach, C. (2005). *Una experiencia compartida: una evaluación cualitativa de los recursos familiares en las tres sedes de Tate Museum*. En Lidón Beltran (coord.) *Educación como Mediación en Centro de Arte Contemporáneo*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp.125-143.

Padró Puig, C. (2003). *La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio*. En Lorente, J. P y Almazán, J. (coords.) *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 51-70.

- (2008). *Visitantes. Museos. Visitas. Práctica Cultural* en Mosquera, M. Actas Jornadas Estatales DEAC. Museos para la participación. Coruña: Museo de Belas Artes da Coruña, pp. 154-173.

- (2009). *Una nueva opción: la museología crítica en Iglesias Gil, J,M (coord.)*. Actas de los XX Cursos Monográficos sobre el Patrimonio Histórico. Reinosa: Universidad de Cantabria, pp. 317-338.

Pastor, I. (2004). *Pedagogía Museística*. Barcelona: Ariel Patrimonio.

- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE.
- Pérez Santos, E. (2000). *Estudio de visitantes en museos*. Gijón: Trea.
- Pollock, G. (1998). *Vision and Diffrence. Feminism and the Histories of Art*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Pratt, F. (1986). *Aging education aim to prepare youth for long life*. Perspectives on Aging. 15, pp.4-5.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, T y Weinstens, S. (1994). *Familias XXI*. Santiago de Chile: Isis Internaciona.
- Rogoff, I. (2008). *Turning*. Revista digital Eflux Journal 11.
- Sáez, J. (2002). *Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades*. En J. Sáez (Coord.) Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales. Madrid: Aljibe, pp.100-112.
- Salamanca, A y Martín-Crespo, C. (2007). *El diseño en la investigación cualitativa*. Nure Investigación, nº 26.
- Sánchez, M y Díaz, P. (2005). *Los programas intergeneracionales*. En S. Pinazo y Sánchez, P (Dir). Gerontología. Actualización, innovación y propuestas. Madrid: Pearson, pp.393-430.
- Segalen, M. (2013). *Sociología de la familias*. Mar de Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar de Plata.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Schültz, A. y Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Suárez Pazos, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, vol. 1, 1, pp.40-56.
- Tobio, C. (2007). *Retratos de Familia: Miradas a las familias españolas del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, D.L.
- Tobón Ospina, L. (2013) *Museo Comunitario. Graciliano Arcila Vélez*. En VV.AA Museo y Comunidad. IV Coloquio Red de Museos de Antioquia. Medellín: Museo Universidad de Antioquia, pp56-60.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Van Dijk, J. (2006). *The Network Society: Social Aspects of New Media*. London: SAGE Publicatins Ltd.
- Viladot i Presas, M. (2002). *Comunicación Intergeneracional*. Revista La factoría nº14-15.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:

- Acaso, M. (2004). *El Lenguaje Visual*. Barcelona: Paidós.
- , (2006). *Esto no son las Torres Gemelas*. Madrid: Catarata.
- , y Ellsworth, E. (2011). *El Aprendizaje de lo Inesperado*. Madrid: Catarata.
- , (coord.) (2011). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Ariel.
- Antúñez, N., Ávila, N., & Zapatero, D. (2008). *El arte contemporáneo en la Educación Artística*. Madrid: Eneida.
- Arriaga, A. (2009). *La interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de los museos*. En Actas I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de Educadores. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza, pp. 300-305.
- Balada, M. y Juanola, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Barajas, S. (2013). *Aprender es Hacer*. Barcelona: Ediciones Invisibles.
- Barthes, R. (2009). *La cámara Lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Belver, M. H. (1989). *Psicología del arte y criterio estético*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Belver, M. H y Ullán de la Fuente, A. (eds.) (2007). *La creatividad a través del juego*. Salamanca: Amarú.
- Berger, J. (1974): *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bishop, C. (2006) *Participation*. Whitechapel and the MIT Press. Londres y Cambridge.
- Bourriaud, N. (2009). *Postproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Calaf, R., Fontal, O y Valle, R. (2007). *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Cary, R. (1998). *Critical art pedagogy: foundations for posmodern art education*. Nueva York: Garland.
- Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Contreras Francisco I (Editor) (2013). *Debate sobre el concepto de familia*. Madrid: CEU Ediciones.
- Cook, T. y Reichardt, C. (1986): *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Rizoma*. Valencia: Pretextos.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez. J. (1994). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Social Sciences, Qualitative reasoning, Research, Methodology*. Sage Publications.

De La iglesia y Gonzáles de Peredo, J.F., Rodríguez Caeiro, M. y Fuentes Cid, S. (2008). *Notas para una investigación artística. Actas Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos* (2007-2015). Vigo: Universidad de Vigo.

Diego, E. de (2004). *La guía Caja Madrid para el arte ahora mismo*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.

Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte Contemporáneo y Educación Artística: Los valores Potencialmente Educativos de la Instalación*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

Efland, A. D. et al. (2002). *Una historia de la educación del arte*, Barcelona: Paidós.

-(2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la Creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Elliott, J. (2009). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Ed. Morata.

Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. México: Siglo XXI.

Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Fischer, E. (1978). *La necesidad del Arte*. Barcelona: Península.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Freedman, K. y Sthur, P. (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Freeland, C. (2004). *Pero ¿Esto es Arte? Una Introducción a la Teoría del Arte*. Madrid: Cátedra.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: Siglo XXI de España, S.A.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

-(1994). *Educación Artística y desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

García Cancline Néstor (2004). *Diferentes desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Gimeno, J. R.(1986). *La educación de los sentidos. Teoría, ejercitaciones, aplicaciones y juegos*. Madrid: Santillana.

Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.

-(1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

-(2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Gore, J. (1996) *Controversias entre pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Ediciones Morata.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Enquiry*. Thousand Oaks (CA.). SAGE Publications.

- Guilford, J.P. et al. (1994). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gutiérrez, R. (1998). *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Hernández, F. 1994. *Manual de museología*. Madrid. Síntesis.
- (1997). *Educación y Cultura Visual*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- (1999). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- (1998). *El museo como espacio de comunicación*, Gijón: Trea.
- Hernandez, F., Marín, R y Jodar, A. (coords.) (1994). *¿Qué es la educación artística?*, Barcelona: Sendai.
- Huerta, R. (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Universitat de Valencia
- Huerta, R y De La Calle, R. (eds.) (2005). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Universitat de València.
- (2007). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV.
- Jimenez, J. (2002). *Teoría del Arte*. Madrid: Tecnos/Alianza.
- Jung, J. (2009). *Psicología y Educación*. Barcelona: Paidós. Ibérica.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora.
- Konvalinka, N. (ed.) (2012) . *Modos y maneras de hacer familia. Las familias tardías, una modalidad emergente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Leon, A. (1990). *El museo: teoría, praxis y utopía*. Madrid: Cátedra.
- Lowenfeld, V. (1961): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Liotard, J.F. (2005). *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Marín, R. (2003). *Didáctica y Educación Artística*, Madrid: Pearson.
- Marina, J. (1993). *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Maritain, J. (1961). *La responsabilidad del artista*. Buenos Aires: Emecé.
- Margalef, B. (1987). *Percepción. Desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, L, Guitiérrez, R y Escaño, C. (2008). *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Málaga: SPICUM.
- Martínez, M. (1986). *La Capacidad creadora y sus implicaciones para la metodología de la investigación*. En *Psicología* (vol. XII, núm. 1-2, 37-62). Caracas: UCV.
- Megías, C. (2007). *Arte para conocer y cambiar el mundo. Propuesta educativa desde una perspectiva sociológica*. En *Arte, Individuo y Sociedad*, (19) Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense pp.82-94.

- Merín, M, Merodio, I y Caride, I de la Asociación Grupo 3. (1991). *El museo imaginario : área de expresión plástica y visual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones: Narcea.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: S.XXI.
- (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona: Paidós.
- McLuhan, P. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Navarro C, y Marín Torres, M. (coords) (2002). *Quince Miradas sobre los Museos*. Murcia: Universidad de Murcia
- Ortega y Gasset. J. (1999). *La Deshumanización del Arte*. Barcelona: Espasa.
- Parson, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós.
- Piscitelli, A. (2010). *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.
- Gruffat, C. Y Binder, I. (coorda) (2012). *Edupunk aplicado. Aprender a emprender*. Barcelona: Editorial Ariel/Telefónica.
- Rancière, Jacques, y Ariel Dilon. (2010). *El Espectador Emancipado*. Castellón: Ellago Ediciones.
- Rancière, Jacques, y Núria Estrach. (2003). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Read, H. (1982). *Educación por el Arte*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ristock, Janice, y Joan Pennell. (1996). *Community Research as Empowerment: Feminist Links, Postmodern Interruptions*. Toronto: Oxford University Press.
- Robinson, K. (2011) *El Elemento*. Barcelona: Editorial de Bolsillo.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research*. New York: Teacher Collage Press.
- Schultz, T.W. (2012): *Inversión en capital humano*, M. BLAUG (ed.): Booth Clibborn.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la Enseñanza*, selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Ed. Morata.
- Taberner Guasp, J. (2012). *Familias y educación. Instituciones reflexivas en una sociedad cambiante*. Madrid: Editorial tecnos.
- Torres, J. (2005). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Ed. Morata.
- Valdes. M. C (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea.

VV.AA (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: gestión creativo cultural.

Revistas

Amigos de los museos. Madrid, Federación de los Amigos de los Museos.

Artista, Individuo y Sociedad. Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

Empirical Studies of the Arts. International Association of Empirical Aesthetics.

International Journal of Education through Art. Gran Bretaña.

Historia contemporánea. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Mus-A. Revista de los museos de Andalucía. Dirección General de Museos. Consejería de Cultura. Sevilla.

Revista de Innovación e Investigación Educativa. Editorial Fuensanta Hernández Pina. Ediciones de la Universidad de Murcia.

Revista La factoría. Ábakos. Girona.

Errata. Fundación Gilerto Alzate Avendaño. Bogotá.

WEBGRAFÍA DE CONSULTA

<http://www.abc.es/hemeroteca/Matadero-Madrid>

<http://www.actuallynotes.com/El-Museo-Imaginario-Andre-Malraux.html>

<http://a-desk.org/highlights/Bolit-de-Girona-procesos.html>

<http://www.artishock.cl/2014/03/luis-camnitzer-seria-interesante-que-las-ferias-aparte-del-lucro-asumieran-una-responsabilidad-social/>

<http://www.basurama.org/>

<http://blogs.elpais.com/version-muy-original/2014/03/es-posible-ir-al-cine-con-bebes.html#more>

http://blog.tiching.com/howard-gardner-inteligencias-multiples/?utm_source=twitter&utm_medium=referral&utm_content=EntrevistaGardner&utm_campaign=cm

<http://www.chubut.gov.ar/portal/wp-organismos/capacitacionesosc/wp-content/uploads/sites/7/2014/05/LA-SOCIEDAD-FRAGMENTADA.doc>

<http://www.colaborabora.org/>

<http://www.diariodemallorca.es/mallorca/2014/05/11/educacion-artistica-busca-crear-artistas/931667.html>

<http://www.educayaprende.com/la-atencion-consejos-para-entrenar-la-capacidad-de-atencion/>

<http://www.e-flux.com/journal/turning/>

<http://elclipinfinito.com/2014/02/04/procesos-creativos/>
<http://elclipinfinito.com/2014/03/03/por-que-dejamos-de-dibujar/>

<http://www.elcultural.es/news>
http://www.eldiario.es/cultura/libros/madres_fantasticas_O_215579056.html

<http://escienciadecultura.wordpress.com/2013/11/18/la-sociedad-de-hiperconsumo/>

<https://es.khanacademy.org/partner-content/MoMA>

<http://etimologias.dechile.net/?familia>

<http://www.ico.es/web/contenidos/10/index.html>

<http://icom.museum/>

<http://www.identidadcolectiva.es/pdf/52.pdf>

<http://innovacioneducativa.wordpress.com/>

<http://www.insea.org/>

<http://www.junior.centrepompidou.fr/>

<http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20140328/54404149668/por-que-dejamos-de-dibujar.html#.UzrnK1FG7w.facebook>

<http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20140418/54405837951/disfrutar-los-museos-en-familia.html>

<http://loiter.co/v/watch-as-1000years-of-european-boarders-change/>

<http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCMedios/noticias/2011/04Abril/07Jueves/NotasPrensa/agendamadrid/ficheros/matadero%20madrid.JPG>

<http://mariaacaso.blogspot.com.es>

<http://www.mataderomadrid.org/ficha/995/el-ranchito.html>

<http://www.musac.org.es/>

<https://www.museodelprado.es/>

<http://www.museoreinasofia.es>
<http://museosorolla.mcu.es/index.html>

http://www.nureinvestigacion.es/home_nure.cfm

http://www.nuso.org/upload/articulos/1965_1.pdf

http://www.plataformadeartecontemporaneo.com/pac/%C2%BFde-quien-es-unaexposicion/?fb_action_ids=572996219481145&fb_action_types=og.recommends

<http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-154752/el-ranchito-carquitectos>

<http://pedagogiasinvisibles.es/>

<http://proyectolova.es/>

<http://reevo.org/columna/una-introduccion-a-la-arquitectura-en-las-pedagogias-alternativas/>

<http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=187>

<http://www.tate.org.uk/art/search?page=10&q=Family>

<http://www.tea-tron.com/convocatoriasayudas/blog/wp-content/uploads/2012/04/1112-nc-ranchito-001.jpg>

<http://www.ted.com/>

<http://santieraso.wordpress.com/2014/03/13/el-derecho-a-la-cultura-como-bien-comun-2/>

<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>

<http://www.ucm.es/info/mupai>

<http://universes-in-universe.org>

<http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/es/paged9fa.html?id=21&ui=363>

<http://www.xoroi.com/amigos/2014/06/catherine-millot-psicoanalista-es-preciso-haber-asumido-una-soledad-fundamental-para-poder-encontrase-con-los-otros/>



ANEXOS

ENTREVISTAS Y CUADROS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Tabla de los puntos de reflexión para la recogida de datos de la observación participantes del primer programa *En Construcción*. *Disculpen las molestias*.

1. ESPACIO	2. RELACIONES	3. FORMATO	4. CONTENIDO	5. LO INES- PERADO
1.1 VISIBILIDAD	2.1 ENTRE DIFERENTES EDADES	3.1 PROCESOS PARTICIPATIVOS	4.1 RELACIÓN TALLER- EXPOSICION	5.1 participantes
1.2 RELACIÓN CON EL ESPACIO	2.2 ENTRE EDUCADORES	3.2 PERFORMANCE	4.2 ARTE CONTEMPORÁNEO	5.2 DINÁMICAS
	2.3 ENTRE PARTICIPANTES Y EDUCADORES		4.3 UTILIZAR RESULTADOS DE TALLERES COMO CONTENIDO	5.3 EDUCADORES

Cuaderno de campo para la recogida de los datos de la observación participantes del segundo programa *Espacio Visible*.

ESPACIO VISIBLE		
FECHA:		
Nº de participantes: Nº núcleos familiares: Nº adultos: Nº niños: Nº adolescentes:		
Repeticiones:		
Plan de la sesión:	Lo que ha sucedido:	
1 ESPACIO		
1.1 VISIBILIDAD:		
1.2 RELACIÓN CON EL RANCHITO: Cómo han interactuado. Si ya lo conocen. Afectividad con el espacio		
Pedagogías invisibles: Si queremos reflexionar para posibles publicaciones		
2 RELACIONES		
Pensar en cómo se ha producido el aprendizaje. ¿Hemos aprendido unos de otros?		
2.1 ENTRE DIFERENTES EDADES: si se dirigen los unos a los otros		
2.2 ENTRE NUCLEOS FAMILIARES: Si se conocen, si hablan entre ellos		
2.3 ENTRE PARTICIPANTES Y EDUCADORES		
Pedagogías Invisibles		
3 FORMATOS		
Saldrán más categorías cuando analicemos bien que son los procesos cooperativos/colaborativos		
3.1 PROCESOS COOPERATIVOS/ COLABORATIVOS: Si lo hemos utilizado. Cómo lo hemos utilizado, en que momento.		
3.2 PERFORMANCE: Cómo lo hemos usado.		
3.3 UTILIZAR RESULTADOS DE TALLERES COMO CONTENIDO		
4 CONTENIDOS/TEMAS		
4.1 RELACIÓN TALLER-EXPOSICION		
4.2 ARTE CONTEMPORÁNEO		
5 LO INESPERADO		
Pedagogías invisibles		

**Guión de las entrevistas realizadas en el primer programa *En Construcción*.
Disculpen las molestias”**

¿Qué te ha parecido la actividad?

¿Qué te ha parecido la actividad en relación a la exposición?

¿ Ves la actividad enfocada para niños, para adultos o para todos?

¿Cómo te has sentido en el espacio?

¿Cómo ves el tiempo dedicado a la actividad?

¿Cómo ves el número de participantes?

¿Cómo ves la relación entre los educadores?

Guión de las entrevistas en el segundo programa *Espacio Visible*

¿Piensas que el taller estaba dirigido especialmente a una franja de edad?

¿Cómo te has sentido al estar con diferentes edades?

¿Cómo ves la relación del taller con las obras?

¿Cómo has visto el contenido del taller llevado a diferentes edades?

¿Cómo te has sentido en el espacio?

¿Habrías visto la exposición de la misma manera si hubieras venido solo?²

Por último, una valoración general

2. Únicamente se realiza esta pregunta a personas que han venido solas.

